الدكتور
حسنى عبد البارى عصر
أستاذ تدريس اللغة العربية المساعد

القـــراءة وتعلمهـــا

(بحث فى الطبيعة)

1999

المكتب العربى الحديث
الإسكندرية ت 4846489



﴿وَهُوَ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلنُّجُومَ لِتَهْتَدُوا۟ بِهَا فِى ظُلُمَٰتِ ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ ۗ قَدْ فَصَّلْنَا ٱلْءَايَٰتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ٩٧ وَهُوَ ٱلَّذِىٓ أَنشَأَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ فَمُسْتَقَرٌّ وَمُسْتَوْدَعٌ ۗ قَدْ فَصَّلْنَا ٱلْءَايَٰتِ لِقَوْمٍ يَفْقَهُونَ ٩٨﴾

صدق الله العظيم

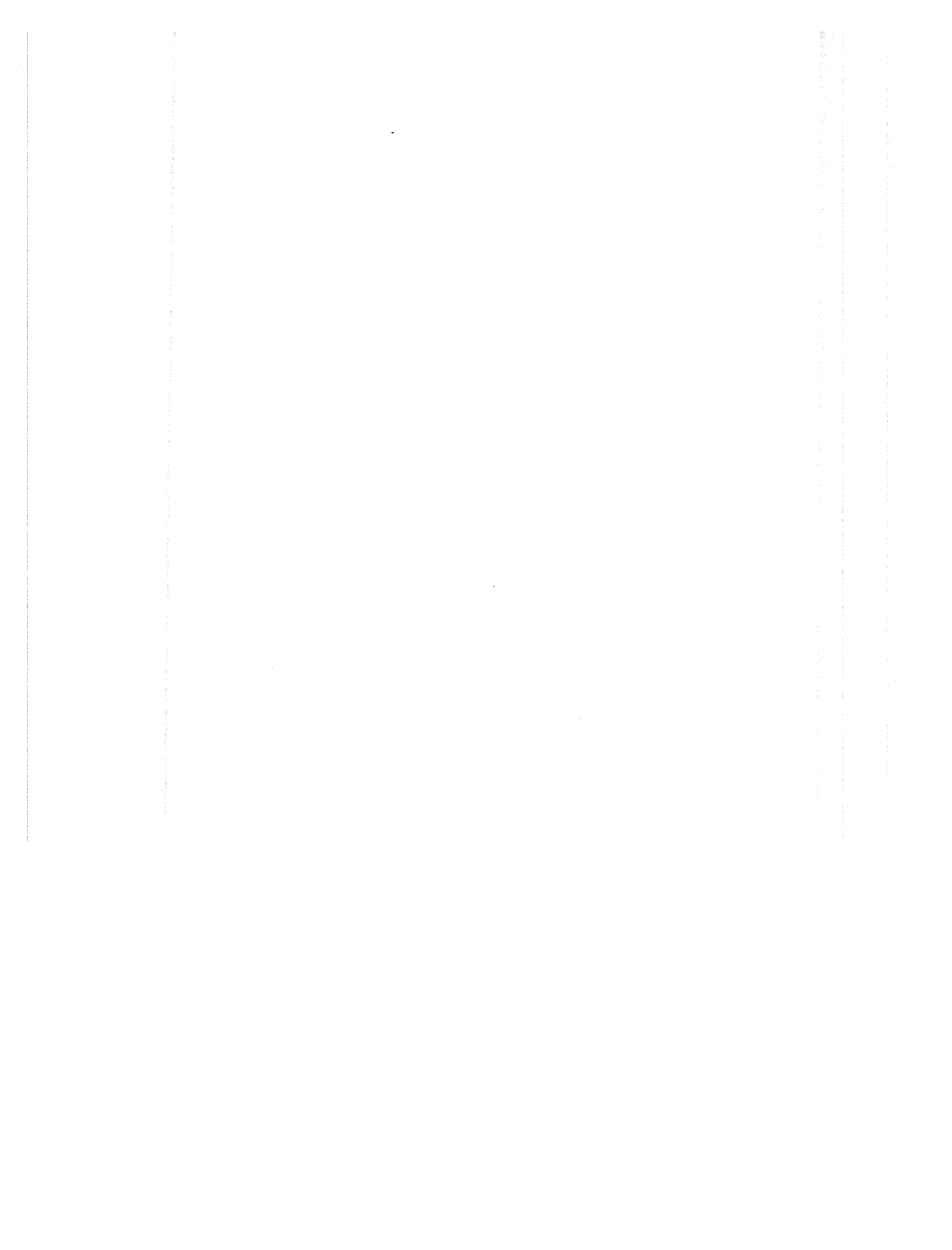
الأنعام (98-97)



إهـــــــداء

إلى ولَدِى مُحَمَّدٍ، راجيًا أن يكُونَ قارِئًا، لا تَاليًا!

حسنـــــى



فهرس محتوى الكتاب



تقدمة الكتاب

القراءة ليست فرعا من فروع اللغة ؛ أى لغة . وإنما هى عمل ذهنى لايستغنى عنه إنسان متعلما كان أو غير متعلم . هى عملية نكاد نقول : إنها من مقومات الإنسانية ؛ فكل الناس قارىء بالضرورة ، وبالقوة ، وبالفعل .

كان الناس قارئين حتى من قبل أن تظهر للوجود فكرة التعليم الرسمى . كان الفلاحون - ومايزالون قارئين الظواهر الجوية ، وعلى أساسها يحرثون حقولهم ، ويودعون فيها البذور ليزرعها الله سبحانه ، وكانوا - ومايزالون - يتفرسون ألوان التربة ومحاصيلها - وعليها يحددون ألوان نشاطهم المطلوبة للغرس وماشابه من أعمال الفلاحة .

وفى الصحراء قرأ ، ويقرأ المدربون أثر الأقدام ، واتجاه الريح ، وأصوات الوحوش . وعليها أسسوا سلوكهم وفق ما وعوه من تلك الأصوات ، ومن تلك الأثار والاتجاهات !

وإبراهيم عليه السلام كان يقرأ " فى النجوم" ،" فقال : إنى سقيم " فتولى عنه - فرقاً وخوفاً - قومه .ويوسف عليه السلام قرأ ملامح الوجوه فى إخوته ؛ "فعرفهم وهم له منكرون" ! وإخوته ما استطاعوا قراءة ملامحه ، وما غاصوا فى ذواكرهم بحثا عن ملامح أخيهم أيام كان صغيرا ، ووضعوه (ألقوه) فى غيابت الجب ؛ ليلتقطه بعض السيارة . هوفهم عن ملامحهم ، وهم صعب عليهم الفهم ! لكنه ألح على ذواكرهم حتى قالوا : إنك لأنت يوسف . قال : أنا يوسف ، وهذا أخى . قد من الله علينا . إنه من يتق ويصبر .... الاية .

ومايزال كل أمهاتنا يقرأ ملامحنا : صغارا وكبارا . ومازلنا نقرأ وجوه الناس من حولنا وفهم عن تلك الوجوه ، وهيئات الأجسام ، أمورا قد لانستطيع الإفصاح عنها كلاما ، وإن كنا نستبطنها ، ونعتقدها اعتقادا بدلالات الملامح لاغير .

والكون كله كتاب مفتوح فيه صفحات الليل والنهار ، والبكرة والأصيل ، والهاجرة ، والقيلولة ، والضحى ، والغسق ، والفجر الصادق والكاذب والصبح ، وفى كل صفحة معانٍ، ومن كل معنى نذير سلوكا مختلفا قائما على أساس صفحات الكون كله فى تتابعها السرمدى الذى لايتخلف !

وفى الفنون التشكيلية قراءة عن اللوحات . وفى النحت قراءة عن الصخور وكتابة فيها وكلنا قارىء إياها . وكل اللوحات كتب وسطور تختلف فيها أفهامنا عنها بحسبان خبراتنا السابقة ، لا وفقا للنص المقروء أفها منا ليست مطلقة ، وليست موحدة ، وإنما هى أرزاق ، ومقادير نسبية ، وحظوظ. الأفهام نوع خفى الرزق لايدركه إلا الحصفاء ، ولايعتد ولا يرضى به سوى (العاقلين) من أمثال سليمان بن داود عليهما السلام "ففهمناها سليمان" ! ومن أوتى الفهم : الحكمة ، فقد أوتى خيرا كثيرا .

وعليه فالقراءة قراءات : عليا ووسطى ودنيا ، وعنها تتولد أفهام عليا ، ووسطى ودنيا ، وبمقدار الرؤية ، وعمقها ، وطولها ؛ والخبرة السابقة تكون المحاصيل ؛ الأفهام !

القراءة عمل ؛ فيه الفعل والقول . وهى رحلة دءوب مترددة بين ظاهر المقروء ، وباطنه ومن خلال ثنياته ! . هى فض لطبقات بعضها فوق بعض . تبدأ من "الرؤية" لكنها تتجاوزها إلى "الرؤيا" . الرؤية وإن كانت من أسس القراءة لكنها ليست القراءة . قد تكون القراءة باللمس ، كما قد تكون بالأذن . بشار بن برد قرا بأذنه (عشق) كما عشق المبصرون بعيونهم .

يا قوم : أذنى لبعض الحى عاشقة والأذن تعشق قبل العين أحيانا !

ويالهول ماقرأه أبو العلاء ، وطه حسين ، ومن قبل أولئك جميعا فيما لعظمة ما قرأه عبدالله بن عباس ! إن للعميان طريقا يعرفونها !

العين ترى بنية المعرفة ، أما الذهن فهو الذى يخلع من بنيته المعرفية المعنى على ما تراه العين من بنيات المعرفة .

الصغار يرون ، كما يرى الكبار ، الشعر والقرآن الكريم ، لكن مقادير المعانى مختلفة ؛ لاختلاف البنيات المعرفية . الفهم نسبى ، وبنيات المعرفة مطلقة : شكلا ونقشا وظاهرا وسطحا !

الهدف الأصيل للقراءة هو إنتاج المعنى ، أو قل : إبداع الدلالة ـ وهذا لاتحدثه المعلومات البصرية المنقوشة فى النص المقروء ؛ وإن كانت تيسره . المعنى هنالك ـ كما يقال : فى بطن الشاعر ؛ أى فى الذاكرة طويلة المدى !

ومعالجة النص المقروء مراحل وعمليات ـ المراحل : تمثل وتلاؤم وتكيف ، وموازنة . والعمليات : ملاحظة ، وتصنيف ، وتجريد وربط واستدلال ! . والقراءة تمييز ، وتحليل ، وتركيب . أو هى تمييز وتفكير ، وعقل ! . العقل ربط وضم وحزم ، وجمع ، وقرن ! هكذا القراءة ، وما هى بالجهر ، وما هى بالصمت ! . الصمت والجهر شكلا آداء لكنهما ليسا جوهر القراءة . الجهر فلسفة سلوكية لاتفيد فى تفسير القراءة . كما أن الصمت شرط للقراءة لكنه ليس بركن .

الفارق كبير بين "الركن" و"الشرط" ؛ هذا يتمم الوجود ، وذاك يقيم الوجود نفسه . البصر شرط للقراءة عند المبصرين ، وما هو بشرط عند العميان . لكن الربط والخبرة السابقة ركنان لازمان للقراءة .

القراءة والفهم عنها عملية لاغنى عنها فى كل ملمح من ملامح الحياة، والوجود والكينونة الإنسانية فكيف تكون فرعا من اللغة ، ولا يعنى بها غير اللغويين ؟

هذا كتاب فى طبيعة القراءة التى تقع وتحدث وتجرى خلف العين ، وفى الذهن . فهم الطبيعة مقدم على إجراءات التدريس ، ولازم لتحقيق تعليم .

هذا كتاب يصدر عن علم النفس اللغوى فى المقام الأول ، ويجانف علم النفس السلوكى . هذا الأخير أضر بالتربية وبالتعليم ، و "ميكن" التدريس، وذاك يعين على سبر الغور ، واستكناه الظاهر المعاين .

هذا كتاب نتوقع أن يفيد منه قطاعات كبيرة من الباحثين والدارسين ؛ وهو يحاول أن يجعل القراءة لا فرعا عن اللغة ، وإنما يركزها مدخلا للتعلم ، ومرتكزا للنمو والنضج العقليين ؛ فالله نسأل أن يكون خالصا لوجهه مفيدا لنا ولغيرنا ، هو نعم المولى ونعم النصير .

حسنى عصر

كفر الشيخ فى العاشر من رجب : 1418 هجرى
الاثنين : العاشر من نوفمبر : 1997 .





الفصل الأول

القراءة والمعلومات

هناك رأيان فى النظر إلى العلاقة بين المعلومات ، والقراءة : أحدهما يرى أن العين هى التى تجلب المعلومات من النص المقروء ، والرأى الأخر يرى أن المعلومات موجودة فى المخ ، بغض النظر عما فى النص المقروء من معلومات .

وهذان الرأيان قد يختلط أحدهما بالأخر – دون تمييز – فى موقعين : أولهما عندما يألف القارىء النص ، والثانى عندما يكون النص مالوفا فى ذاته لدى القارىء ؛لكن الفارق بين هذين الرأيين يبدو عندما يكون النص معقدا ، غريبا عن القارىء، صعبا عليه غير مالوف لديه ، ومن ثم يكون سؤال : هل فى هذه الحالة يكون المخ خاليا من للعلومات ؛ حتى من تلك التى تتصل بالنص المعقد ذاته ؟

ويظهر مما سبق ان هناك غموضا فيما يقصد بمصطلح " المعلومات " Information ، ومن ثم لابد من إزالة هذا الغموض ؛لما للمعلومات من دور مهم فى العالم الإنسانى مهما تتعدد مستويات التفكير فيه : سهولة ، أو تعقدا ، أو توسطا بين هذا ، وتلك . ويزداد هذا الغموض وجودا إذا سلمنا بما سرى زمنا من أن القراءة عملية تجهيز معلومات ، أو "تشغيل معلومات" بصرية ، وهنا فالغموض حادث فى المقصود بهذه المعلومات ، وعملية التشغيل ، أو التجهيز الحادث داخل المخ على المعلومات .

القراءة عمل ، أو نشاط لايمارس فـى الظـلام ؛ فلابـد لـه مـن إضـاءة ، ومـن نص مكتوب ليقرأ ، ومن عينين مفتوحتين ، وقد يستعان بعدسات أو ماشـابهها فى القراءة التى تعتمد على العين فى جلب بعض المعلومات مـن النصـوص المكتوبة ، ثم تدفعها إلى المخ عبر الجهاز العصبى فى هيئة نبضات عصبية . ويقال لهذه المعلومات : المعلومات البصرية Visual Information . ومع أن هذه المعلومات مهمة فى حدث القراءة ، فليست هى القراءة ذاتها ، وليسـت – كذلك – هدفا من أهداف القراءة ؛ فكثيرا مـايرى الصغـار ، والأميـون الكتب بملء عيونهم ، وكذلك الصحف ، وسائر المجلات ، والإعلانـات ، ومـع هـذا فليسوا بقارئين البتة ، كما قد ينطق المبتدئون بعض الحـروف ، أو عـددا مـن الكلمات ،لكنهم لايفهمون ما ينطقونه ، وهـؤلاء – كذلـك – ليسـوا بقـارئين ، ومن ثم فما القـراءة مـادامت ليست التقـاط الخصـائص البصريـة ، والملامـح الفيزيقية فى النصوص المكتوبة؟ . وقد يُصادَفُ – وكثيرا مايحدث – أن نقرأ ، نحن الكبار ، نصوصا مكتوبة فى غير لغاتنا الأم ، وقـد ننطـق كلمـات مـن هذه النصوص لانفهم معناها ، ومن ثم فلا نفهم ما ننطقه مـن هـذه الكلمـات ، أو تلك النصوص بأكملها ؛ فهل نحن – والحال هذا – قارئون ؟ وهـذا الأمـر يؤكد أن فهم المكتوب عامل مهم فى القراءة ، ويؤكد أن القراءة ليسـت مجـرد تعرف ، ولا هى بنطق فقط ، حتى إن جاء التعرف كاملا ، والنطق صوابـا.

وإذن فالمعلومات البصريـة وحدهـا ليست العـامل الحاسم الوحيد فـى عمليـة القراءة ، ولابد من وجود معلومات فى نوع آخر تلزم القــراءة ، ومحال أن

يكون لها مكان غير المخ ، وهذه المعلومات يقال لها : المعلومات غير البصرية Nonvisual Information : ومن بينها معرفة القارىء اللغة المكتوب فيها النص .

وأكثر مما سبق ، فقد يدرى القارىء لغة النص ، وقد يتمكن من حروفه ، وكلماته ، وينطقها جميعا صوابا، ومع هذا لايفهم ما فى النص ؛ بمثل ما هو حادث عند قراءة نصوص فى الفيزياء ، أو الطب ، أو الفيزياء النووية ، أو فى هندسة الوراثة ، أو الرياضيات العليا ، أو الفلسفة ، وهذا كله مما يؤكد أن موضوع المكتوب ، ومحتواه العقلى ، ومضمونه الثقافى ؛ لأمور لاتستقيم بغير فهمها القراءة ، ولايعد الإنسان قارئا مالم يكن على دراية بهذا المضمون؛ فضلا عن أن مثل هذه النصوص يوفر لقارئيها كثيرا من المعلومات البصرية ، فلا يفهمها القارئون ؛ لنقص المعلومات غير البصرية ، مما يحول دون الفهم ، ودون أن يكون الإنسان قارئا .

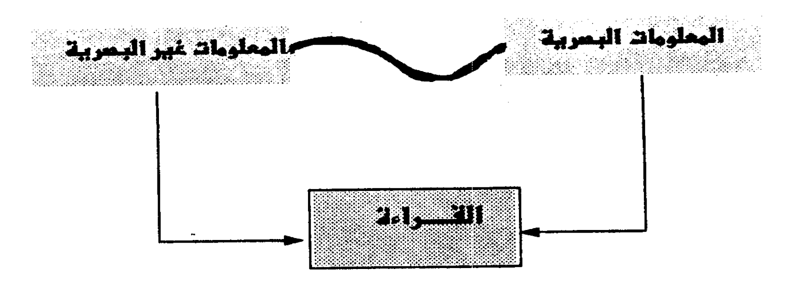
ومن المعلومات غير البصرية صنف متصل بالطريقة ، أو الأسلوب الذى فيه يقرأ القارىء ، وهو صنف مهم فى تيسير عملية القراءة ، وجعلها ممكنة . وعليه فالمعلومات غير البصرية لايحكمها الضوء ، ولا كون العينين مفتوحتين ، وإنما هى أمور داخلية تجرى فى الإنسان ، ولايذهبها، ولايبددها انطفاء الأنوار.

العلاقة بين المعلومات البصرية ، وغير البصرية :-

RELATION SHIP BETWEEN VISUAL AND

NONVISUAL INFORMATION :-

ويمكن تمثيل هذه العلاقة فى الشكل الآتى :



شكل رقم (١) : مصدر المعلومات فى عملية القراءة

ومن الشكل السابق يظهر أن هناك علاقة عكسية بين نوعى المعلومات : البصرية ، وغير البصرية ، فكلما زادت كمية المعلومات غير البصرية لدى القارىء ، قلت حاجته إلى المعلومات البصرية ، وكلما قلت الأولى زادت الحاجة إلى الثانية ، وهذا ممثل فى الخط المنحنى بين نوعى المعلومات ؛ ومن ثم فالقراءة دوما تتضمن مزيجا مؤلفا من المعلومات بنوعيها ، فضلا عن أنها – القراءة – تفاعل بين القارىء ، والنص .

وليس صعبا إثبات هذه العلاقة ، والتأكد منها ، فهى ماثلة فيما يرى من

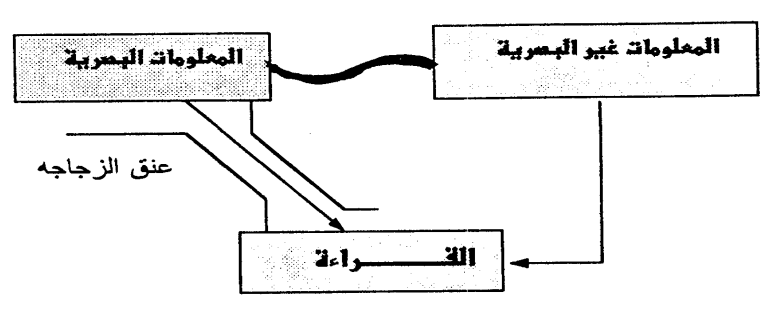
سهولة القصص الشعبى ، والصحف السيارة ، يومية وغير يومية ؛ فعلى الرغم من أن ظروف قراءة الناس اياها قد لاتكون مناسبة ، وقد يكون خط كتابتها رديئا ، وطباعتها مشوهة ، فالناس تقرا المجلات والصحف ، والروايات ؛ لأن مايعزفونه – فعلا – يمثل حدا أدنى لازما من المعلومات غير البصرية ، هذا من ناحية . ومن ناحية أخرى فالنصوص المتخصصة ، أو الروايات الصعبة ، أو حتى الروايات الشعبية ، كلها يحتاج وقتا ، وجهدا ، وخطا كبيرا واضحا إذا كتبت فى لغة لايألفها القارىء ، وبطريقة لم يعتدها . ومن الميسور قراءة حروف بارزة على الحوائط إذا نظمت تلك الحروف ليكون لها مغزى ، أكثر مما تقرأ هذه الحروف ذاتها إذا كتبت فى غير نظام ، ولاترتيب ، ولامغزى ، بمثل مايحاول الواحد منا قراءة العلامات التى يستعملها أطباء العيون .

والفارق فى الحالين السابقين ليس مرده إلى حجم المطبوع ، ولا إلى كمية المعلومات البصرية المشتقة مما يرى ، وإنما الفارق فى قدر المعلومات غير البصرية التى يتمكن القارىء من جلبها إلى النص ، ومن ثم فكلما قلت هذه المعلومات زادت صعوبة عملية القراءة .

القراءة الصعبة : THE DIFFICULT READING

وعادة ما تكون القراءة صعبة لدى الأطفال ، لأنهم مايزالون مفتقرين إلى المعلومات غير البصرية ، ويلاحظ فى مواد القراءة المعدة للمبتدئين ، أن تصميمها، وإعدادها يراعى فيها تجنب إستخدام المعلومات غير البصرية . وقد توجد هذه المعلومات فى الكتابات لكنها معلومات غير كافية ؛ مما يزيد صعوبة القراءة ، أو جعلها محالة ؛ لأن هناك حدا معينا من المعلومات

البصرية يستطيع المخ التعامل معه ؛ بمعنى أن هناك نوعا من عنق الزجاجة . ماثلا بين العين ، والمخ فى النظام البصرى ، كما يظهر الشكل الآتى :



شكل رقم (٢) :عنق زجاجة النظام البصرى فى القراءة

ومعنى هذا العنق أن العين قد لاتستوعب كل المعلومات البصرية فـى النص رغم أنه جيد الطباعة ، واضح الخط ، ومـن هنا قد يصـاب القـارىء، حتى الجيد ، بنوع من العمى المؤقت فى أثناء القراءة ؛ حيث ينظر دون أن يرى . وأى خط ليس شرطا أن وضوحه ، ومعقوليتـه ، واحدا لـدى المعلـم ، والتلاميذ على حد سواء .. ونظرا إلى أن التلاميذ يعتمدون – فـى الأغلب – على المعلومات البصرية التى قد تقل كفايتها ، كما قد تقل كفاية رؤية القارىء إلى مالايزيد عن كلمات محددة فـى السطر ذاتـه ، وخصوصـا عند منتصف السطر ، فليس هذا معناه وجود إعاقة ، أو تخلفا عقليا لدى التلاميذ ، وإنما هو أمر يصادفه القارىء الجيد ، حيث يجد نفسه فى مواجهة نص معقـد، يصعب قراءته ، فيبذل مزيدا من الجهد ، والاهتمام لكل كلمة ، أو لأن حوله ظروف فيزيقية ترفع مستوى الإثارة لديه ، مما يزيد الحاجة إلى المعلومـات البصريـة للتغلب على صعوبة النص . ومثل هذه الصعوبة يمكن تقديره ، وبيان مـــدى

قربـــه من عنـــق الزجـــاجـــــة المشار إليـــــه .

المعلومات ، واتخاذ القرارات : Information and Making Decisions

من أهم وظائف المعلومات أنها تعين القارىء على أن يتخذ القرارات المناسبة وأن يختار من بين زمر البدائل المتاحة ، ومن هنا يمكن تقييم المعلومـات ، وتقديرها – لا من حيث مصدرها ، ولا أشكالها فى عمليـات التواصـل – مـن زاوية ما تقدمه من عون للمستقبل حتى يفعل شيئا ما .

والقراءة عمل يتضمن اتخاذ قـرارات سـواء أكـان القـارىء طفـلا ، أم شـابا ، يجاهد كلاهما فى معرفة شيىء محدد فى النـص ؛ أم كـان باحثـا يغـوص فـى كتبه المعقدة ، ومضامينها بالغة التجرد ، فكل شيىء ، وأى شىء ، مـن شـأنه أن يعين القارىء ، أى قارىء ، على اتخاذ قرار ، إنما هو من المعلومات .

ويعد القرار فى القراءة نوعا من التأكد مما يقرأ : فهما ووعيـا ، فـى حيـن أن عدم الفهم يعنى " عدم التأكد " ، ومن ثم فالمعلومـات تختـزلُ " عـدم التـأكد" ، وتصل بالقارىء إلى حد يكون فيه واثقا ، متـأكدا ممـا تحـت عقلـه ، وعينـه ، وهنا يتخذ القرار ، فينطق ، أو/ يفهم ، وهنا تكون القراءة .

وثمة فارق بين تيسير اتخـاذ القـرار ، واختـزال "عـدم التـأكد" ، فـالتحول مـن الأول إلى الثانى فكرة مجردة (مفهومية Conceptual) ، ومع هذا تُعين فـى قياس المعلومات ، أو على الأقل تقديرها نسبيا ، وبشكل مقارن.

وبالقطع لايمكـن تكميم المعلومـات Quantification مباشـرة ، وليس ممكنـا تقدير أبعاد قطعة ما مكتوبة من المعلومات ، كما أنـه ليس معقـولا أن تـوزن تلك القطعة ، كما لايعقل حساب حجم القرار، ولا وزنـه ، علـى نحـو مباشـر؛

لكن من الممكن وضع درجات " لعدم التأكد" ، ومن ثم ، وعلى نحو غير مباشر ، تحدد كمية المعلومات اللازمة لإزالة "عدم التأكد" ، أو الإقلال منه ، أو زيادته .

وليس الأمرإذن إلا تعريف " عدم التأكد " هذا فى صورة عددية ؛ فى عدد البدائل التى تحوط ، وتهاجم كل من يتخذ قرارا ؛ فكلما زاد عدد البدائل زاد مقدار "عدم التأكد " ، ومن هنا تتعدد القرارات الممكن إتخاذها ، فى حين أن قلة عدد البدائل قد يزيد المجهود العقلى ،ويقل تبعا له " عدم التأكد" ؛ أى يقل عدد القرارات الممكن اتخاذها بغض النظر عن كون القرار "مع" ، أو " ضد" أو " افعل" أو " لاتفعل" ؛ فعدد البدائل – فى حال اتخاذ القرار هو ذاته: "مع " أو" ضد"

وعلى ماسبق يمكن تعريف مصطلح " المعلومات" على أنها" كل شيىء ، وأى شىء ، أو هى كل ما من شأنه أن يقلل لدى الفرد عدم التأكد بتحديد البدائل ، وتوضيحها ، فيتحرك الفرد ذاته صوب اتخاذ القرار المناسب .

إن " عدم التأكد" ، و"المعلومات" كليهما محدد فى صورة أعداد البدائل ، أو أعداد القرارات البديلة الممكن اتخاذها مهما يكن أمر البدائل ذاتها؛ فالطفل المراد منه ، وله التعرف على حرفٍ مّا مكتوبٍ على السبورة ، يجد نفسه محوطا بثمانية وعشرين حرفا من الأبجدية العربية ، ولابد له من أن يتخذ قرارا محددا هو التعرف على الحرف؛شكلا ورسما واسما ونطقا ؛ من بين تلك البدائل كلها (الحروف الثمانية والعشرين) ؛ حيث إن كل حرف يعد بمثابة بديل ، فى حين أن اختيار بديل بين وجهى العملة يعد عملا سهلا لقلة البدائل : وجهى العملة ، أو كما هو الحال فى " زهر الطاولة" حيث إن البدائل هنا ستة. وثانية نعود إلى تعريف مصطلح " المعلومات " بوصفه تقليل عدم

التأكد ؛ فكما أن قياس عدم التأكد يعنى بعدد البدائل التى من بينها يختار متخذ القرار ؛ " فالمعلومات" تعنى بعدد البدائل الظاهرة الواضحة ، وإذا استطاع متخذ القرار استيضاح البدائل كلها إلا بديلا واحدا ، فهنا يكون القرار صائبا ، وحينئذ فكمية المعلومات تتساوى مع كمية الموجود من عدم التأكد.

وعلى هذا فالطفل الذى يعرف الحروف على نحو كاف يتيح له تحديد الصوائت من الصوامت ، هو طفل لديه معلومات تساعده فى الإقلال من عدم التأكد الحادث عندما يتعرف على حرف ما من بين الحروف الأبجدية ؛ فعندما يريد التعرف على أحد حروف العلة ، فهو يختار من بين بدائل ثلاثة هى : الواو ، والألف ، والياء ؛ وهكذا ففى تعرف الحروف تعرفا تاما تتعادل المعلومات المكتسبة من الحرف ذاته ، مع عدم التأكد المحيط بالحرف وسط البدائل.

إن القراءة عمل تستخدم فيه المعلومات لاتخاذ القرارات ؛ بغرض الإقلال من عدم التأكد ، عن طريق ألوان محددة من سلوك القراءة مثل : تعرف الحروف وتعرف المعنى ، وبعض المظان اللازمة لتعرف المعنى أو قراءته ، وفى كل تلك الألوان من سلوك القراءة تكتسب المعلومات بعدا ، لتقلل عدد البدائل المحتملة .

والعدد الحقيقى للبدائل ممكن تحديده فى تعرف الحروف ، مطلقا ، وممكن تحديده تقريبا فى معانى الكلمات ،لكن العدد الحقيقىَ لبدائل المعنى – إذا أمكن تحديده – يجب أن يكون وثيق الصلة بامرين مهمين هما : الصفحة المكتوبة ، والقارىء ذاته .

تعريف الفهم : ON DEFINING COMPREHENSION

إذا سلمنا بأن المعلومات هى إقلال عدم التأكد ، فقد وضعنا ايدينا على فكرة تعيننا فى الحركة صوب تعريف " الفهم" أو على الأقل فكرة تيسر فحص طبيعة ذلك " الفهم" الذى يحتفى به احتفاءا كبيرا سواء نظريا ، أم عمليا . ولا خلاف على أن دراسة الفهم أمر غاية فى الأهمية بالنسبة للقراءة ، لدى المعلمين ، ومن يعنون بالبحث فى القراءة ذاتها.

ويعنى التربويون بقياس الفهم ، من دون أن يعنوا بفحص طبيعته ؛ فاختلفوا فيما بينهم اختلافا لما يحسم بعد ، مثلما اختلف علماء النفس فى تعريف " الذكاء" ؛ مما يضعف الثقة فيما يعد من اختبارات تقيس كلا من الفهم ، والذكاء ، ويضعف الثقة كذلك فى هذا الأمر المقيس : فهما كان أم ذكاء.

وكثيرا ما نعتقد أننا نفهم ، أو قد نبدو كما لو كنا فاهمين ، ومع هذا نرتكب الأخطاء ؛ وهذا معناه أن الفهم ليس عملية يتيحها ، ويحددها الارتباط غير الشرطى ؛ فقد يتغير الأسلوب الذى تفهم به غداً عن الأسلوب الذى به تفهم الآن ، أو الذى به فهمنا بالأمس ؛ بمعنى أن هناك أساليب شتى يجرى فيها وبها الفهم ، بل إن ما فهمنا به بالأمس قد لايناسب ما نود أن نفهمه اليوم ، أو غدا .ومن المحتمل أن نأخذ فكرة خطأ عن شيىء ما ، لكن ليس هناك – فى الفهم – مايمكن قياسه ، وتقديره ، ولا أحد آخر غيرنا يستطيع تقدير كوننا فى حالة فهم ، أو حال فوضى واضطراب ؛ لشكه فى أننا فى إحدى الحالتين . إن الفهم ، والفوضى حالتان داخليتان تنبئان صاحبهما عن المدى الذى بلغه فى التطابق مع المواقف المحددة التى يحياها دون شرط أن يكون الفرد واعيا بما سيفعله فيما بعد ، وفقا لتأكده هذا .

والأكثر مما سبق فمعنى " المعلومات" ، وقيمتها ليسا أمرا مطلقا بين الأفراد ، فلهما معانيهما النسبية لدى كل فرد ، وما قد تعنيه المعلومات لواحد ليس شرطا أن يكون هذا المعنى نفسه لدى الفرد الأخر ، مالم تكن المعلومات مُدَعمةً فهم صاحبها.

ومن الشائع فى علوم ألتواصل Communication أن هنـــــاك مايسمـــــى " بالضوضاء " Noise ، الذى يشير إلى كل ما من شأنه جعل التواصل أقل وضوحا، وأقل فاعلية ؛ مثل : صعوبة القراءة فى النصوص المكتوبة ، أو قلة الإضاءة ، أو توزع انتباه القارىء ، وكلها أمور متنوعة الطابع مختلفة المصادر ، وإنما تمثل الضوضاء، فى معناها الأعم الأشمل • إنها تعوق التواصل، أو تشوهه . وقد تكون الضوضاء حالا من السكون يصادفه مشاهدو التلفاز عندما تبدو" الشاشة " بيضاء، تماما مثلما يصادف القارىء جزءا من نص مكتوب معقدا لايفهمه القارىء ذاته ، أو يفتقد الدراية به ، فهذا ، وذاك ضوضاء مع اختلاف طابع كليهما . ومن ثم فلا يمكن التغاضى عن الضوضاء فى صلتها بالقراءة ، وأثرها فيها، فهى – الضوضاء – لاتعنى غياب المعلومات ، وإنما تعنى نوعا من التشتت ، والتشتيت ، (داخليا فى ذات القارىء، أو خارجيا فى النص المكتوب الذى يعمد إلى قراءته القارىء) وكلاهما يزيد عدم التأكد .

وأى شيىء يصير ضوضاء مالم يفهمه الإنسان ؛ ولذلك فالقراءة تصعب على المبتدئين ، أكثر مما تصعب على المتمرسين ، بل إن القراءة كلها صعبة على المبتدئين ؛ لكثرة مايصادفونه من ضوضاء فى معناها الأعم الأرقى .

نسبية المعلومات والفهم:

RELATIVITY OF INFORMATION AND COMPREHENSION

ما سبق يُظْهِرُ أن المعلومات، والفهم – فى القراءة – أمران نسبيان يعودان إلى القارىء ، وإلى المعرفة القبلية ، وإلى مختلف الظروف الحاضرة التى يحياها القارىء ، ومدى اهتمامه بما يقرأ .

وكلاهما – المعلومات والفهم – يعتمد على ما هو معروف فعلا لدى القارىء ومايريد أن يعرفه • وأى أقوال ، أو مكتوبات لامعنى لها إلا لدى من يعرفها من قبل ، ولدى من يسعى إليها، ومن يجد لها المغزى ، أو يوجده . والمعلومات توجد – فقط – عندما تسهم فى الإقلال من عدم التأكد ، وكذلك يوجد الفهم عندما يقل عدم التأكد ، أو ينعدم ، وهذان أمران – كما قيل – نسبيان يعتمدان على المعرفة ، والغرض ، أو الأغراض التى يسعى إليها مستقبل اللغة .

والفهم لايتضمن التعرف ، ولافحص كل المعلومات الماثلة فى النص ، وإنما الفهم يستخدم المعلومات ليقلل بها حالة عدم التأكد ، والقراءة دوما متضمنة إثارة أسئلة تتصل بالمقروء ، ومسائل ، ومشكلات تخصه ، وهذا مايجعل القراءة غرضية ، انتقائية ، فى حين أن الفهم متصل بالمدى الذى يجاب فيه عن تلك الأسئلة ، وإذن فالفهم ليس غرضى الطابع ، ولا هو انتقائى الطبيعة.

والأفراد مختلفون فى أسلوب كل منهم فى الفهم حتى فى النص الواحد ، ومن ثم يتوقع أن كل فرد منهم لايسأل الأسئلة ذاتها ، ولايعنى بنفس مايعنى به الأخرون ، وعلى هذا فالجدل قد يثور حول المدى الذى فهم به نص ما :

وتتماثل المصادر البديلة فى المعلومات ، وعندما توجد – للمعلومات – معان مختلفة ، سواء من العين ، أم من الأذن فى مواقف التواصل السمعى البصرى وفى أجهزة التلفاز يعوِّلُ المعلنون ، وبخاصة التجاريون على التكرار بوصفه تمثيلا عمليا للترادف ؛ ليقلل التماثل الذى يجبر المستقبل على ارتكاب الأخطاء بين علامتين تجاريتين مثلا ؛ إحداهما زائفة ، والأخرى أصيلة ، أو يعمم نظرته إلى السلع ؛ فيتداخل فهمه إياها عندما يحاول فض أسرار الإعلان المعروض عليه .

وفى القراءة مظاهر أخرى للترادف غير واضحة ، ومع هذا فلها دور بالغ الأهمية ، وفى الغالب فالبدائل نفسها المستوضحة من مصدرين مختلفين من مصادر المعلومات ؛ لاتكون ظاهرة مثلما هو الحال فى الجملتين الآتيتين :

أ – الحرف الأبجدى الذى أفكر فيه حرف متحرك .

ب – الحرف الذى أُفكر فيه من النصف الثانى من حروف الأبجدية ، هو ثانى حرف متحرك .

فللوهلة الأولى يبدو أن كلتا الجملتين تقدم معلومات واحدة مؤداها أن الحرف هو حرف متحرك ، من الحروف الممثلة لنصف الأبجدية الأول ، ومع هذا فالمزيد من فحص الجملتين يكشف عن أن هناك قدرا كبيرا من التداخل فى المعلومات المستقاة من كلتيهما .

ففى الجملة الأولى إخبار عن أن الحرف المقصود أحد الحروف الثلاثة : الواو ، والألف ، والياء ؛ بمعنى أنه ليس واحدا من الصوامت ، وهى بقية حروف الأبجدية ، فى حين أن فى الجملة الثانية غموضا من نوع أخر ، حيث إن الأربعة عشر حرفا الأخيرة من الأبجدية تتضمن حروفا متحركة ثلاثة ،

قصة ، أو قصيدة ، أو ماشابه ذلك ؛ إنما هو جدل يُعنَى – فى الحقيقة – بنوع الأسئلة ، والأغراض التى يعنى بها القارىء الواحد ، والتى يسعى الإجابة عنها، وتحقيقها.

ولا يستوى فهم طفل قصة ما مع فهم معلِّمِهِ إياها؛ لأن الطفل لم يُعْنَ بما عُنِى به المعلم فى القصة ذاتها ؛ أى أن أسئلة المعلم فى القصة قد تكون نوعا من الضوضاء بالنسبة إلى الطفل. ويظهر فى دراسة الأدب خصوصا أن فهم الأدب ليس إلا معرفة الأسئلة الخاصة بالأدب ، وتحديدها ، ثم الإجابة عنها ، ومن هنا تتعدد أفهام القصيدة بتعدد القراء ، كما تتعدد أوقات القراءة لدى القارىء الواحد.

إن المعرفة القبلية ، والأغراض ، وعدم التأكد كلها موجود فى المخ ، خلف العين وكلها أمور تثير أهمية مناقشة أمر المعلومات الآتية من أكثر من مصدر ، وهى مختلفة المجال والطابع ، وكذلك مناقشة المصادر المتعددة للمعلومات ذات الطبيعة والنوع الواحد .

الترادف والتكرار : REDUNDANCY

يعد الترادف أحد أهم سمات المعلومات ، ويوجد عندما تكون المعلومات نفسها متاحة من أكثر من مصدر ، وعندما تكون البدائل ذاتها واضحة فى أكثر من طريقة ، ومن هنا فالانتقاء أحد المهارات الأساس فى القراءة ، وبخاصة انتقاء البديل المناسب ، أو أكثر البدائل مناسبة ، من بين المترادفات الكثيرة . والتكرار من أهم أنماط الترادف ، مثلما هو الحال عندما تتطابق ،

فأى هـذه الحـروف هـو المقصـود ؟ ، ومـع هـذا فـالجديد مـن المعلومـات فـى الجملة الثانية ليس هو (الواو) ، ولا هو (الياء) ، وإنما هو الألف الموجـود فى (لا) . وفيما عدا هذه المعلومـة فبقية المعلومات موجود فى الجملة الأولى

ومن أمثلة الترادف ، وهى كثيرة ، فى القراءة ما تعبر عنه الجملة الآتية :

(أمر القبطان الضابط أن يلقى الهـــــ......) .

ففى هذه الجملة نوع مـن عـدم التـاكد ناشـىء عـن الرغبـة فـى إكمـال الجـزء الناقص من الكلمة الأخيرة ، والفهم معطل بسبب هذا الوضع من عدم التأكد ، ولابد من إقلاله بعدة أساليب ، كلها مصادر للترادف ، وهى أربعة أساليب .

ومن هذه الأساليب أن يكون هناك حل لهذا الموقف محدد فـى مكـان مـا ، قـد يكون فى الهامش ، أو عند المعلم ، أو فى أخر الكتاب ، وهنا نتجـه إلـى هـذا المكان مباشرة ؛ لنزيل عدم التأكد ، ويكتمل الفهم ، وهـذا الأسـلوب نـوع مـن المعلومات البصرية ، لكننا ما نزال عاجزين ، لم نَقُمْ عمداً بتنبؤ عقلى نحـدد فيه كيف تنتهى الكلمة ، دون أن نتعرف على الإجابة ، من مكانها الذى توجـد فيه .

وقد تكون هذه الكلمة أسما لأنها:-

أ - لاتقع موقع الأداة .

ب - ولاتعمل عمل الروابط .

ج - وما هى بفعل .

د - وما هى بحرف جر .

هـ - ويسبقها فعل فاعله ضمير مستتر.

وكل ما سبق بدائل يكابدها من يفكر فى الجملة ، مشتقا تلك البدائل فى قواعد التركيب وظاهر الشكل (الصرف) ، وكلها معلومات لاتوجد فى البنية الظاهرة للجملة ، وإنما هى موجودة فى عقل من يتولى فحصها .

ويلاحظ أن الأساليب المتبعة فى مثل هذه الحالة – وغيرها – وكلها من المعلومات ؛ هى :

أ – المعلومات البصرية .

ب – قواعد الصرف .

جـ – قواعد التراكيب .

د – قواعد الدلالـــة .

ولو أن هذه الكلمة خارج إطار الجملة ما كنا فى حاجة إلى كل تلك المعلومات ولكننا احتجنا إليها لوجودها فى تركيب ، فتعددت المعلومات ، وهى متعددة المصادر ، والمظان ، وكلها مصادر مترادفة . والقارىء الماهر الذى يفيد منها جميعا ماعدا المعلومات البصرية التى يعول عليها القارىء المبتدىء ، مهملا ، المعلومات غير البصرية من المصادر الثلاثة الأخرى .

وكلما كثر الترادف (كثرت مصادره) قلت حاجة القارىء الماهر إلى المعلومات البصرية ، وفى أى نص ذى سياق متصل تكون اللغة فيه مألوفة ولايكون المحتوى صعبا • فكل حرف ، وكل كلمة – فى النص – ينكشف معناها من كل ما حولها من الحروف ، والكلمات ، ومن ثم يسهل فهم النص لا اعتمادا على المعلومات البصرية وحدها ، فهى أضعف مصادر الفهم ، وإنما تعويلا على ما فى داخل المخ من معلومات غير بصرية مثل السياق ، والصرف ، والتركيب ، والدلالة ، بوصفها جميعا معرفة سابقة ، لايتكشف بسواها النص لعينى القارىء ، وهنا يقل تعويله على المعلومات البصرية ،

والترادف نوع من المعلومات ، متعدد المصادر ، يوجد فى عقل القارىء، وعلى أساسه يفهم النص .

وفى الجملة السابقة – مناط التحليل – فلابد للقارىء – حتى يكمل الجملة – من أن يكون واعيا بأن حروف الجر لابد تدخل على أسماء ، وأن الفاعل يسبقه فعل ، أو فعل تام ، وأن نائب الفاعل مسبوق بفعل تام مبنى لغير المعلوم ، وقد يتطلب الفعل مفعولا به – وهذا هو المطلوب فهمه فى الجملة ، والوعى بسياقه – ، وهذا المفعول به لابد من أن يكون اسما ، لاغيره ، حدث عليه أمر القبطان (الإلقاء) ، ومن ثم فالكلمة هى مفعول به ، وهى (الهلب)

حدود عدم الفائدة فى المعلومات البصرية :

LIMITS OF THE USEFULNESS OF VISUAL

إن قرار التعرف – فى القراءة – ليس وحده هو العامل الحاسم فى الفهم ، وإنما المعول الأكبر على المعلومات غير البصرية تلك التى توجد فى المخ حسبما ظهر من حديثنا عن الترادف ، ومصادر المعلومات .

ومن قبل قيل : إن هناك عنق زجاجة فى النظام البصرى ، يجعل المخ ذا قدر محدد من التعامل مع مجلوبات العين ، وغيرها من الحواس ، مما قيل عنه : المعلومات البصرية ، وهذا الحد هو الطاقة التى بعدها ، أو المقدار الذى إذا زاد – يعطل تطابق المخ مع المعلومات (تمثلها والتلاؤم معها) مما يقلل من كفايته فى تشغيل المعلومات ، وتجهيزها.

وقد ينشغل المخ باسئلة كثيرة ملحة ، عاجلة الإجابة عنها لخطورة هذه الإجابة ، لكن كثرة المعلومات البصرية تزيد عدم التأكد ، فنعجزعن التعامل

مع المعلومات التى نحن فى حاجة إليها للإقلال من عدم التأكد الذى يحوطنا ، ويغرقنا ، ويكون الحاصل عدم الفهم كليا ، أو العجز عنه .

وكثيرا ما يجاهد القارىء أن يخلع المعنى على ما يقرأ ؛ بمزيد من تذكر ما قرأه فيما مضى ولكنه لايفلح فى الفهم ؛ أى فى خلع المعنى ، وإنما يفلح فى إرباك نفسه ، ومن ثم يقل تعلمه ، ولكنه دوما – ونحن كذلك – فى حال من الاختيار للإقلال من الأخطاء ، وكثيرا ما نحاول تحاشى الخطأ ، لكننا نعجز أن نكون على صواب .

والقراء ليسوا فى حاجة إلى أقدار ثابتة من المعلومات البصرية ، ليتعرفوا الحرف ، أو الكلمة ، لكن فى وسعهم أن يتخذوا قرار التعرف فى وجود أى قدر من تلك المعلومات ؛ قل ، أو اكثر، معتمدين على عدد من العوامل . وقرار التعرف – بهذا القدر – معتمد على صعوبة المَهمة التى يتبناها قارىء ما ؛ حيث تختلف المهام باختلاف القراء ، كما يعتمد قرار التعرف ، وقدره اللازم من المعلومات ، على ما لدى القارىء من مهارات ، فضلا عن اعتماده على تكلفة اتخاذ القرار ، وذلك القدر اللازم من المعلومات اللازمة لقرار التعرف يمكن أن يقال له ' المعيار' Criterion ، وبه ، لابأقل منه يتخذ القرار .

وإذا التقت المعلومات اللازمة عن حرف ، أو كلمة ، أو معنى ما ، بالمعيار الذى يتيح للقارىء أن يتخذ القرار كان القرار مباشرة فى تعرف الحرف ، أو الكلمة ، أو فهم المعنى . بل إن القارىء يتخذ القرار قبل النطق بحيث إن النطق نفسه ، أو الفهم ليس إلا ثمرة اتخاذ القرار . وقبل هذا القرار لايرى القارىء الحرف ، ولا الكلمة ، ولا المعنى .ومثل ذلك المعيار مبحث يعنى به وبمستوياته اللازمة للإدراك ، فرع من العلوم ، يسمى نظرية الإشارة .

Signal Dectation Theory ، تلك النظرية التى تقلب كل ما هو معروف تقليدى قديم عن الإدراك الإنسانى .

وتؤكد هذه النظرية أن إدراكنا الأشياء لايعتمد - فى كثير من الأحوال - على وضوح الأشياء نفسها، فى ذاتها ، بقدر ما يعتمد على اتجاهنا - نحن الرائين - نحو الأشياء المرئية.

ومن المعلوم تقليديا أن هناك علاقة عكس بين الاستجابات الصواب ، والأخطاء؛ فكلما زادت الأولى - كما هو الحال فى تعرف الحروف والكلمات - قل عدد الأخطاء ، وهذا عين ما تؤكده النظرية المشار إليها.

وطورت هذه النظرية فى أصلها عن علوم الإليكترونيات فى مجال الصواريخ والطائرات وبخاصة الدفاع الجوى ، وحركة الطيران عموما، وبمدى قدرة أجهزة 'الرادار' ، ومهارة القائمين عليها ، فى التمييز بين الإشارات Signals ، والضوضاء Noise ، على صفحة الرادار؛ لتأمين حركة الطيران إقلاعا ، وهبوطا ، واتجاها ، وحربا وسلما، أو هبوطا اضطراريا.

وهناك دوما على صفحة الرادارإشارات ، وضوضاء ، وهذا معناه أن هناك دوما احتمالين ينبغى الوعى بهما ، والتمييز بينهما ؛ وهو تمييز بين قرارين ؛ فكل بقعة ضوئية على صفحة الرادار ، قد تكون إشارة ، كما قد تكون ضوضاء ، وهذا معناه أمران ، طائرة ، أو لاطائرة ، صاروخ ، أو لاصاروخ ، استغاثة ، أو لااستغاثة . فإذا اعتقد رجل الرادار أنها مجرد ضوضاء فقرار: لاشيىء هنالك مما سبق ، أو أن هنالك شيئا ما منها، وكلا الأمرين صواب، وكلاهما ناشىء عن نبضة الضوء على صفحة الرادار. لكن هناك نتيجة هذين الأمرين ، احتمالين من نوعين مختلفين كل الاختلاف ،

ناشئين عن نوعين من الأخطار : أولهما ألا توجد طائرة – مثلا – بالفعل ، فيقرر القائد ، قائد الرادار وجودها ، وهنا ينشأ مايسمى الإنذار الكاذب False Alarm ، والثانى أن توجد الطائرة فعلا فى الجو ، ويقرر القائد أنها غير موجودة ، وهنا يكون الفقد ، أو ما يصطلح عليه باسم التشويش Miss.

والمشكلة الكبرى التى تواجه قواد الرادارات دوما أن عدد الومضات الضوئية والإنذارات الزائفة ، والتشويشات جميعها معتمد بعضها على بعض ، بحيث لايتغير واحد منها إلا بتغير بقيتها.

وإذا كان الحرص على تجنب الإنذارات الزائفة ، والرغبة فى أقصى حد ممكن من المعلومات يتيح إتخاذ القرار الصائب ، وجودا أو عدما ، فلابد من أن يوجد مزيد من التشويش ، ولو أريد زيادة الحد الأقصى للضربات الضوئية على صفحة الرادار، وإقلال التشويشات فلا مفر من الإندارات الكاذبة.

وبالقطع فكلما زادت مهارة التمييز ، استطاع القائد تحسين مستوى الكفايه ، فيزيد معدل الضربات الضوئية بالنسبة للإنذارات الزائفة بالقدر نفسه الذى يزيد وضوح الموقف مما يجعل المهمة سهلة ميسورة.

لكن الصراع مايزال محتد ما بين زيادة ضربات الضوء ، وإقلال الإنذارات الزائفة ، وهكذا فالاختيار موجود دوما ، ولابد من التفكير ، أين يوضع " المعيار" للتمييز بين الإشارة والضوضاء، والصديق والعدو، والحرف(أ) والحرف (ب) ... وهكذا ، فكلما ارتفع المعيار (المعلومات) قل كذب الإنذارات ، وقلت ضربات الضوضاء . ولسوف تزداد هذه الأخيرة كلما انخفض "المعيار" ؛ أى إذا اتخذ القرارأساس معلومات قليلة ، أو

انطباعات غير مؤسسة على عقل ومنطق ، وستظل الزيادة فى الإنذارات الزائفة باقية.

ومن ثم يكون النظر إلى الأسس التى يقام عليها ' المعيار ' ؛ بمعنى ما الذى يجعل المستقبل : طيارا، قائد رادار، قارئا؛ مزيدا من رفع مستوى قراره ، أو الإقلال منه ؟ والإجابة عن هذا السؤال محددة فى التكلفة النسبية ، ومدى الإثابة فى ضربات الضوء ، والتشويشات ، والإنذارات الزائفة ، فأى فرد يفلح فى التعرف الصواب على إشارة ، أو حرف ، أو كلمة ، أو جملة ، أو معنى ما ، وبأقل قدر ممكن من الأخطاء ؛ هو الفرد الذى يكون معيــــاره (معلوماته ومهارات تمييزه) مرتفعا ، والعكس صواب .

بعض خصائص المعلومات :- SOME QULALIFI CAIONS ABOUT INFORMATION .

يسعى القارىء دوما إلى الإفادة من المعلومات البصرية المتاحة فى النص ؛ ليكون قادرا على قراءة النص ، وفهمه ، لكن القراءة عملية أكبر من مجرد التعرف على الملعومات البصرية ، وإنما القراءة ما يفعله القارىء بتلك المعلومات البصرية ؛ بمعنى أن تلك المعلومات ليست إلا نقطة البداية فى عملية القراءة.

وكما نؤكد دوما ، فالقراءة ليست جمع معلومات من النصوص ، وليست استقبال القارىء رسائل معينة ، أو حقائق ، مبثوثة فى النصوص ، أودعها الكتاب والعلماء، أو المبدعون ، فهذا كله هو التصور التقليدى لعملية القراءة ، الذى يرى النص وسيلة ، أو يراه معبرا، أو قناة بين الكاتب ، والقارىء، تنقل

فيها ، أو عبره المعلومات من ذاك الذى يصوغ النص شفراته، إلى هذا الذى يفك الشفرات ذاتها.

وللنصوص طبائع تجعل القراءة صنفين ، أو نوعين : أحدهما قراءة من أجل الخبرة ذاتها كقراءة القصص ، والشعر، والآخر القراءة من أجل الأفكار واستثارتها. وفى هذين النوعين من القراءة يبحث القارىء ويتفاعل ، مع النص ، فى تتابع محدد ، أكثر مما يتعرف ، وأكثر مما يستدعى المحتوى الفعلى للنص ، ومثل هذه القراءة فى المجالين السابقين قراءة انتقاء Selection ، وهى تختلف عما يفعله المعلمون ، ويعلمون تلاميذهم إياه . وفيها يكون انتباه القارىء هو المحدِّد فى المقام الأول عملية القراءة ذاتها ، وقتا، وغرضا ، وقيمه ، ومدى كما هو الحال فى قراءة برامج المذياع ، والتلفاز ، والقواميس والصحف السيارة ، وأخبار الحوادث ، وهنا تكون القراءة من أجل الخبرة ، وما ينجم عن مثل هذه القراءة من متعة ، وفائدة فى فعل القراءة ، أكثر مما هو سعى نحو جمع معلومات محددة . ومعنى ما سبق أن القراءة نوعان : قراءة انتقاء (نفعية غرضية) ومتعة (قراءة جمالية) ، ويغلب – فى المدارس – أن تكون القراءة من النوع الأول ؛ لسهولته ، ويسره على المتعلمين .

ولو أن هناك من غرض فى القراءة الجمالية ، فليس هو بالمعلومات ، وما هو بالمحتوى المصبوب فى الشعر، أو القصة ، وإنما الغرض هو الخبرة الجمالية عينها، وكل الأفكار والمشاعر التى توقظها الأداب ، وأجناسها فى نفوس القرأة ، لا التى تقدمها النصوص إلى القارىء ، فهذه تبلى ، وتمحى، وتلك تبقى وتدوم ؛ لأنها استجابة على قدر راقٍ من الخصوص والسمو حددتها مشاعر القارىء ، ووجدانه ، وخبراته وغاياته .

ومن العسير اختبار المشاعر، واستجابات الذات ، وبخاصة الوجدان ؛ لأن كل هذا نسبى ، وليس مطلقا كمياه وليس من الميسور الحكم – فى القراءة الجمالية – على صواب استجابات القراءة، أو خطئها، وإنما مثل هذا الحكم ميسور فى القراءة النفعية ، عندما يتصل الأمر بالتحصيل ، والمحتوى الموضوعى لا الجمالى .

إن النظر للتربية – وهذا الحادث – على أنها عملية نقل معلومات من القديم إلى المعاصر، ومن مرسلين إلى مستقبلين ، أمر يضر ، وأضر، لا القراءة وحدها ، وإنما يضر عملية التعلم ذاتها، وكلتاهما : القراءة ، والتعلم ، ليستا عمليتى جمع معلومات ؛ لأن القصد ليس هو المعلومات فى ذاتها، أى مجرد تحصيل رقمٍ،وكمٍ ، وأقدارٍ ، وإنما المقصد الأسنى من المعلومات مركوز فى وظيفة هذه المعلومات ؛ أى مانستطيع عمله بها.

ومخطىء من يحدد القراءة فى عملية اتخاذ القرار وحدها ، فهذه مجرد عملية صغيرة ضمن القراءة، وتتضمن – عملية اتخاذ القرار – التعرف على الحروف ، والكلمات المستقلة ، وأحيانا من وقت إلى آخر ، بعض المعانى . وغالبا ما تعنى البحوث اللغوية التقليدية فى القراءة بأمور التعرف تلك .

وكذلك فالمعلومات التى تعين من يحصل عليها أن يفعل شيئا ما ، ليست من قبيل (الشفرات) ، وما هى (بالرسائل) التى يتعين على القارىء (فكها) و(تأويلها) من النص ، وما هى بالفهم عن النص ، وبالقطع فما هى بالخبرة تماما؛ وإنما هى كل ما يوجد فى داخل عقل القارىء نتيجة قراءة نص ما.

ولاتعدو تلك المعلومات أن تكون مجرد (دليل) أكثر من كونها (رسالة) ، وهى أساس الاستجابة والفهم ، أكثر من كونها محتوى الفهم ذاته . وربما

تكون المعلومات هى مايسعى إليه المخ فى القراءة من خلال العينين ، لكنها – مع هذا – ليست نهاية عملية القراءة ، وإنما هى الأساس الذى فى ضوئه يفسر ، ويؤول – فى ضوئه – المعنى ، وتركب على هديه الخبرات ، ومن ثم يجدر الا يحتفل بالطريقة يتعامل فيها المخ مع مدخلات العين ، وإنما بالطريقة وبالكيفية التى ينظم بها المخ المعرفة ، والفهم داخل ذاته هو نفسه .

خاتمة الفصل

القراءة ليست لونا من ألوان النشاط البصرى . وكل من المعلومات البصرية ، وغير البصرية أساس فى عملية القراءة ، وبين هذين النوعين من المعلومات علاقات تبادل . ونظرا إلى أن هناك حدودا للمدى الذى يستطيع فيه المخ التعامل مع المعلومات البصرية ، ليصنع معنى النص ؛ فيجب أن يفيد القراء من كل أنواع الترادف فى النصوص المكتوبة ، وكذلك من قواعد الخط ، والصرف ، والتركيب ، وسياق الحال ، والدلالة .

والمعلومات كل ما من شأنه إقلال عدم التأكد من البدائل المتاحة للقارىء ؛ حتى يتخذ قراره • ويتأثر مقدار المعلومات البصرية التى يحتاجها القارىء ؛ برغبته هو ذاته فى اتخاذ القرار • والقراء الذين لديهم ' معيار ' على المستوى فى المعلومات ، يجدون صعوبة فى الفهم قبل أن يتخذوا أى قرار بشأنه .

الفصـــل الثانـــى

ممكنات الذاكرة ، وحدودها

لعل الفصل السابق قد أسفر عن مقولة نود لها أن تشيع لا فى هذا الكتاب وحده ، وإنما فى مختلف مجالات التعامل مع القراءة ؛ ومؤداها أن المعلومات غير البصرية توجد فى الذاكرة ، وعلى أساس تلك المعلومات تخلع المعانى على النص المقروء ، ومن ثم فللذاكرة دورها المهم ، بل والمحورى فى عملية القراءة ، على العكس مما كان يعتقد من ذى قبل.

وكلما زادت محاولات التذكر، قلت القدرة على الاستدعاء ، وقلت أثمار الفهم ؛ حيث إن التذكر يزيد صعوبة الاستدعاء ، وكذلك يجعل عوائده غير ذات بال ، وكلما فهمنا زادت كفاية الذاكرة ، وزادت عنايتها • والوعى بما سبق أكثر أهمية فى فهم طبيعة الذاكرة ، والقراءة ، أكثر من أهمية إدخال معلومات جديدة فى الذاكرة.

مظاهر الذاكرة : ASPECTS OF MEMORY

من المهم فى هذا السياق إيضاح المقصود من مصطلحات ثلاثة هى : الذاكرة Memory والتذكر Memorization ، ثم التذكر Remembering . والذاكرة مصطلح يستخدم استخدامات شتى ؛ فقد يشار به إلى :-

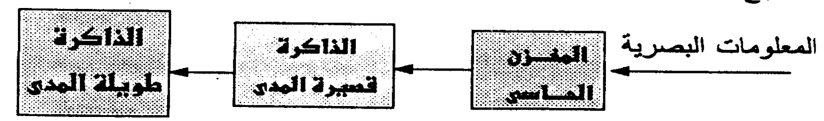
أ - مدى جودة وضع المعلومات الجديدة فى العقول .

ب - مدى جودة استدعاء المعلومات من العقول .

جـ - مدى جودة الاحتفاظ بالمعلومات فى العقول .

وهذه الاستخدامات تشير إلى أن خصائص الذاكرة محددة فى أنها نظام System له مدخلات (كيف تدخل المعلومات) ، وله عمليات (كيف تجهز المعلومات)، وله سعة (مقدار مافى الذاكرة)، وله قدرة على الاحتفاظ (طول بقاء مافى الذاكرة)، وله مخرجات أو استدعاء (خروج المعلومات من الذاكرة).

ويميز علماء النفس بين ثلاثة مظاهر للذاكرة ؛ مستندين فى تمييزهم هذا إلى الوقت المنقضى بين المدخلات الأصلية إلى الذاكرة ، والوقت الذى يفحص فيه ، داخل الذاكرة، مايراد إستدعاؤه • وأول هذه المظاهر يقال له : المخزن الحاسى Sensory Store، وبه تتصل المعلومات منذ وصولها إلى عضو الاستقبال (الحاسة)؛ حتى يتخذ المخ قرارا بإدراك هذه المعلومات مثل : تعرف الحروف ، أو تعرف الكلمات ، أو تعرف المعنى : بعضه أو كله • وثانى هذه المظاهر يقال له : الذاكرة قصيرة المدى Short-term memory ، وتتضمن الوقت القصير الذى نبقى فيه اهتمامنا بالمعلومات مباشرة ، بعد تمييزها مثل : تذكر رقم هاتف غيرمألوف عندما نحاول تجربته • وأخيرا هنالك مظهر ثالث للذاكرة يقال له : الذاكرة طويلة المدى Long-term Memory ، وهى بمثابة كل شيىء نعرفه عن العالم الفيزيقى ، كما أنها مجموع المعلومات غير البصرية ، وتلك المظاهر الثلاثة يمثلها الشكل الأتى :



شكل رقم (٣) : مظاهر الذاكرة

وقبل أن نزيد تلك المظاهر تفصيلا ينبغى التاكيد على أنه ليس من دليل على أن هناك أنواعا للذاكرة ، وكذلك فما من دليل على وجود الذواكر المختلفة فى مكان ما من المخ البشرى، والأمر كله لايعدو أن يكون عملية – كما فى الشكل السابق – تبدأ فيها خطوة بمجرد أن تنتهى خطوة سابقة عليها. ولابد من عدم الارتباط بتصور ما لاتجاه محدد، أو اتجاهات مختلفة تتحرك فيه ، وتمر به المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى ، وكذلك فيجب ألا نتجاهل أن هناك انتقاءً دائما لمقدار المعلومات الداخلة التى تشغل ، أو تجهز داخل المخ.

المخزن الحاسى : SENSORY STORE

مجرد تصور للمخ أكثر مما هو وجود فعلى فى مكان ما داخل المخ • وفى الوسع تصور عمليات تعين على استبقاء المعلومات البصرية بعد أن تستقبلها، وتنقلها العين فى بداية كل وقفة من وقفاتها؛ حتى يتعامل المخ مع تلك المعلومات • ومدخلات هذا المخزن تكون سريعة جدا، كما أن سعته كبيرة تصل إلى خمسة وعشرين حرفا أبجديا، وما يتصل بها من معلومات بصرية ، وذلك على الرغم من أن المخ قد لايكون بالقدر ذاته من سرعة التعرف على العدد نفسه من الحروف الخمسة والعشرين •

ولايكون الاستبقاء فى هذا المخزن طويلا ، وإنما موجز، قصير (حوالى ثانية واحدة) ، فى حين أن الاستدعاء فيه ، ومنه معتمد على سرعة تشغيل المخ مافيه من معلومات • ومع أن لفكرة المخزن الحاسى قيمة نظرية ، فقيمته قليلة فيما يتصل بالقراءة وتدريسها، لأنه ليس هناك ما يمكن عمله وفق فكرة هذا المخزن. حيث لايمكنه إتقاله ، ولازيادة سعته ، بالتدريب • وليس

من دليل على أن الأطفال – فى المخزن – أقل كفاية من الكبار. وكل مافيه لايعدو أن يكون محتوى لايدوم طويلا ، ومن ثم فليس فى الوسع إسراع وقفات تثبت العين ، وهذه الوقفات هى المسئولة عن إسراع المخزن الحاسى ، فضلا عن أنه ليس فى الوسع – كذلك – الإقلال منه.

وكل مايعول عليه فى الفروق القرائية إنما هو فاعلية المخ ، وكفايته فى استخدام مايعرفه ، وهو المعلومات غير البصرية ؛ ليجعل المعلومات الداخلة إليه ذات معنى ؛ أى ليخلع المعنى على المعلومات البصرية .

الذاكرة قصيرة المدى : SHORT-TERM MEMORY

إذا حاول أى إنسان أن يكرر جملةً ما قرأها دون أن ينظر إليها مرة ثانية، فإنما يمارس وظيفة من وظائف الذاكرة قصيرة المدى التى هى ذاكرة "عاملة" ، أو ذاكرة منظمة Buffer Memory؛ حيث يحتفظ الفرد فيها بما ينوى فعله فى لحظة ما . وبمقدار وعى الفرد اللغة ، وعنايته بها، فمحتوى هذه الذاكرة لا يعدو أن يكون مجرد الكلمات القليلة الأخيرة سواء فى عملية القراءة ، أم الاستماع .

وأحيانا يتصل محتوى هذه الذاكرة بما ينوى الفرد عمله ، أو قراءته ، أو كتابته مثلما هو الحال فى الشروع فى الكتابة ، وليكن كتابة أحد العنوانات ، أو عند البحث عن رقم هاتف فى دليله ؛ وهذا معناه أن هذه الذاكرة – فى إيجاز – ما ينعقد اهتمام القارىء به فى اللحظة الحاضرة. وللذاكرة قصيرة المدى دور مركزى فى القراءة ؛ لأنها تعين على تتبع ما قرأه القارىء فى أثناء انشغاله بخلع المعنى على الكلمات القليله التى تلى المقروء من النص • وتوجد هذه الذاكرة حيث يحاول الإنسان استدعاء الحقائق بالحفظ

الآنّى . وكذلك فللذاكرة قصيرة المدى حالات من القوة ، والضعف لدى كل فرد ؛ للطريقة التى تعمل بها؛ ففى القوة تسعف الإنسان بما يلزم من معلومات تُطْلبُ فى لحظة ما ، وفى الضعف تعجز - إذا تداخلت المثيرات ، واختلط ، أو تراكم بعضها فوق بعض - عن تزويد صاحبها بالمعلومات .

ولو سئل إنسان ما عن رقم هاتف محدد، فأقصى ما يفعله أن يستدعى الرقم إما من صاحبه ، أو من الذاكرة قصيرة المدى ، و بالعودة إلى مصدر الرقم ؛ بمعنى أنه ليس ثم مشكلة فى استدعاء المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى فى الحال دون مجهود يدحر ، وفى أقل من ثانية ، أو العكوف مباشرة على مصدر المعلومات نفسها دون معاناة التوقف ، والبحث والصمت ، والإجهاد والتذكر. إن الذاكرة قصيرة المدى ليست إلا ما نعنى به فى اللحظة الحاضرة من لحظات التفكير، أو الشروع فى عمل ما . وإذا انصرف الاهتمام إلى شىء آخر غير مانعنى به توّاً ؛ فالمحتوى الأصل يفقد من الذاكرة قصيرة المدى ، وليس فى وسعها أن تحوى معلومات كثيرة ، وإنما تتسع ستة أشياء ، أو ستة معلومات . ولو حملت بأكثر من هذا فمحتواها يفقد منها ، ولايبقى ، ويفقد صاحبها التحكم فى شفراتها ، ويمحى أثرها. ولو صرف الاهتمام إلى شيىء آخر ، فيشوه تذكر المعلومات الأصل، ومن ثم فلابد هنا من إعادة التذكير ليعود الهدف إلى كامل نصوعه فى العقل بدلا من تشوهه ، أو ضياعه كاملا؛ وهذا هو السبب الكامن فى عجز هذه الذاكرة عن التغلب على ظروف مجرى الرؤية التى قد يرى فيه نصف كلمة مما يقرأ ، دون تكوين الكلمة كلها سعيا لإكسابها المعنى .

وهكذا تصعب القراءة ، إما لعجز الذاكرة قصيرة المدى ، أو لتخلف فيها، وربما يكون توزع اهتمام القارىء سبب صعوبة القراءة ؛ فالاهتمام الموزع

الكثير ، يشتت الذاكرة قصيرة المدى ، أو يشوه محتوآها ، أو يذهب بـه ، فـلا يكسب المقروءَ معناه .

والاحتفـاظ معنـاه دوام الاهتمـام بمـا يـراد ، ودوام تكـراره ، وترديــده ، دون شاغل يصرف الذهن عنه إلى ماعداه ، ونادرا ما يكرس الإنسان اهتمامه فـى غير مايمارسه فى لحظة ما ، ومادام فـى الحيـاة مشتتات كثيرة متنوعـة فـلا يتوقـع بقــاء المعلومــات طويــلا فــى الذاكــرة قصــيرة المــدى . والاحتفــاظ بالمعلومـات لأكـثر مـن وقفـه، أو وقفتـى عيـن مثبتـه ، يدعـم الاهتمـام الـلازم لإنجاز المهمة التى يشغل بهـا الإنسـان فـى لحظـة مـا – فـى القـراءة مثـلا – ويقلل من فقد الفهم . وكلما شغلت الذاكرة قصيرة المـدى بحـروف ، وكلمـات لارابط بينهـا ؛ بمعـان غـير متسـقة ؛ وبنـى العـالم واللغـة ، فقدت النصـوص المقروءة مغزاها ، وأصبحت غير ذات معنى .

الذاكرة طويلة المـدى : LONG-TERM MEMORY

للإنسان قدرة هائلة على المعرفـة ، ومـدى واسـع منهـا فـى مختلـف مجـالات الحيـاة ، وشـتى مطلوباتهـا، طـوال الوقـت ، وطـوال العمـر ، بـدءا بالأسـماء، وأرقام الهواتف ، وإنتهاء بأعقد الأمور ذات الصلة بـإدراك الأشـياء ، والتنبـؤ بها، وبمعانيها، وما كل ذلك إلا جزء يسير فى اهتمام الإنسان ، فـى اللحظـة التى يشغل فيها بأمر ما .

وتختلف المعلومات الموجودة فى عقولنا عن تلك المعلومات البصريـة الباديـة للعيان .وتلك المعلومات غير الظاهرة هى مايقال لها : الذاكرة طويلة المـدى ؛ وهى معرفتنا الدائمة بالعالم الفيزيقى الذى نحيـا فيـه ، ويحـوط بنـا . ولهـذه الذاكرة بعض مايميزها عـن تلـك ؛ قصـيرة المـدى ، وخصوصـا فيمـا يتصـل

بسعتها النسبيه • وعلى الرغم من تلك المزايا فللذاكرة طويلة المدى -بدورها- حدودها وقدراتها ، وموانعها .

ومن حيث المزايا – فعلى عكس قصيرة المدى – فسعة طويلة المدى غير محدودة فى كم المعلومات التى تحمل بها ، ولايضيع فيها شيىء، ولايشوه ، ولايزاح جانبا لمثيرات أقوى فى وضع جديد ؛ فلا ينسى الإنسان أصدقاءه القدامى : لاشكلا ، ولااسما.

ليس هناك حدود ظاهرة لبقاء المعلومات فى ظاهرة عدم نسيان أسماء الأصدقاء ولا أشكالهم ، فهنا لاتحتاج الذاكرة طويلة المدى إلى التكرار، والترديد ، بمثل ما هو لازم فى قصيرة المدى • وإنما فى الذاكرة طويلة المدى ذكرياتنا التى قد لانعيها ، وفيها أحداث الطفولة التى قد تستثار كلها لسماع قطعة موسيقية ، أو لسماع قصيدة فى الحنين، أو للمرور فى طريق شهد مراتع الطفولة والصبا، أو لتصفح " ألبوم الصور" فى المنزل ، أو لتذوق طعام ما ، أو لشم روائح معينة.

إن سعة مدى الذاكرة طويلة المدى لايعنى أن محتواها دوما فى متناول اليد لكل من يريد ، كلا ، فلها بعض الحدود فى السعة كما هو ظاهر فى حالات الإخفاق بمثل ما يحدث فى قصيرة المدى .

وتختلف عمليتا : الاستيقاء والاسترجاع من الذاكرة طويلة المدى إلى قصيرته ؛ فهذه لاتتسع إلا لستة أشياء ، أو ما شابه • وكل شيىء من الستة أشياء يحوى معلومة واحدة لاغيره ويحكم استدعاءها اهتمام القارىء مادام عليه ؛ ليحصل على مايريد . وأما الذاكرة طويلة فليست مجرد صناديق ، وإنما هى بمثابة "شبكة معرفة" أو " نسق " منظم تتصل فيه العناصر بعضها ببعض فى طريقة

محددة ، وعلى نحو ما ؛ فلا انفصال بين مكونات هذه الذاكرة ، علـى العكس مما هو الحال فى قصيرة المدى .

وفـى طويلـة المـدى يعتمـد اسـتدعاء المعلومـات ، أو عدمـه ، علـى الطريقـة المنظـم بهـا المعلومـات المـرادة مـن تلـك الذاكـرة • ويكمـن سـر اسـتدعاء أى معلومـة هنا ؛ فى العثـور علـى العلاقـة الرابطـة أجـزاء المعلومـات المـرادة ، والوقوع على سر النظام الذى يحكمها .

وقد يطول وقت استدعاء بعض المعلومات ، كان نكـون علـى معرفـة بشـيىء ما، لكننا لانجد سبيلا إلى العثور عليه ، وهذه ظاهرة تسـمى (طـرف اللسـان) أو مايقال له فى العامية (كانت علىطـرف لسـانى)؛ فقد نعـرف اسـم شـخص مبدوءا بحرف ما ، وليكن (س) ، ويتكون مـن ثلاثـة مقـاطع ، ونثق فـى أنـه ليس (سـمير) ولاهـو (سـالم)، وفجـأة يظهـر الاسـم المفتقد ضمـن عـدة بدائـل يختبرها العقل، أو عندما يجرى هذا الإسم على لسان شـخص آخـر، فنتعـرف عليه فى التو، وقد كان هذا الاسم فى الذاكرة طويلة المدى طوال ذلك الوقت ، وإن لم تستحضره مباشـرة . وكذلـك يعتمـد اسـترجاع المعلومـات مـن طويلـة المدى ، على الملامح المعينه على استحضارها، وعلـى جـودة تنظيمهـا داخـل العقل فى المقام الأول.إن كل شيىء يعتمد على معنى المعلومات لحظة خزنهـا فى الذاكرة • ولاجدوى من إدخال معلومـات لامعنـى لهـا فـى الذاكـرة ، فهـذا جهد مبدده وكذلك ، فأى معلومات لامعنى لها فى الذاكرة قصيرة المدى ، لـن توضع فى طويلة المدى ، ومن ثم "فالحفظ" الآلى عمل غير ذو معنى ، وليس منتجا ، فكما توضع المعلومات غير ذات المعنى ، ستضيع هباء، وكما دخلـت بغير معنى ، ستخرج كذلك بلا معنى . وبالنسبة إلـى المعـدل الـذى تقبـل بـه الذاكرة طويلة المدى المعلومات الجديدة ، فعلى العكـس مـن قصـيرة المـدى ،

فتلك بطيئة فى استقبال المعلومات ؛ حيث إن معلومة واحدة قد يستغرق إدخالها خمس ثوان ، ويكون الاهتمام أثنئذٍ مركزا تماما لهذه المعلومات لا لغيرها.

ولايمكن إدخال المعلومات فى الذاكرة طويلة المدى فى تراخٍ، وكسلٍ ، ودون عناية فى أثناء القراءة ، للتغلب على حدود المعلومات البصرية فى قصيرة المدى . وفضلا عن هذا ، فإجبار المعلومات أن تدخل طويلة المدى عمل يتداخل تماما مع الفهم .

والمبتدئون من القراء لايستطيعون الاحتفاظ بأكثر من حروف قليلة فى ذواكرهم قصيرة المدى فى الوقفة الواحدة من وقفات تثبت العين . وغالبا مايرتبكون إذا حاولوا وضع حروف منفصلة ، أو قطع من الكلمات فى ذواكرهم طويلة المدى .

وقد تكون القراءة محالة لدى ممتازى القراء إذا حاولوا إجهاد ذواكرهم طويلة المدى ، بتحميلها فوق طاقتها؛ حتى لو كان النص المقروء مما يروق لهم ، ومايعنون به ، وينتبهون إليه، ويسهل عليهم فهمه ؛ وهذا ظاهر لدى قراء نصوص الشعر الجاهلى ، أو شعر " وليم شكسبير" ، وفى الوقت ذاته يصر هؤلاء القراء على الاحتفاظ بالأسماء الغريبة ، الموجودة فى هذه النصوص ، وكل التفاصيل المعالجة فيها.

إن التذكر يتداخل مع الفهم ، فكلاهما محتاج أن يخلص له الانتباه ، ومن ثم يقسم الانتباه (يوزع أو يشتت) بين الفهم والتذكر، فلا يفلح أحدهما ، وغالبا ما تجسد هذه المشكلة فى الأيام السابقة على الامتحانات مباشرة ؛ حيث يحاول

التلاميذ الجمع بين الحفظ والفهم ؛ لذا يصابون " بقلق الامتحان" الذى من بين أسبابه عدم التمكن لا من الحفظ ، ولا من الفهم .

وأصل القراءة أن تكون أولا للفهم ، لأن الذاكرة طويلة المدى – فى حال الفهم – تنظم ذاتها تبعا للفهم فى فاعلية أكثر ، وبجهد أقل لايدركهما القارىء ولايعى أنه – والحال هكذا – يتعلم.

إن الذاكرة طويلة المدى بالغة الكفايه انتقاءً ، وتمثلّ معلوماتٍ جديدةٍ ، وتكون هكذا ، وفقط ، إذا سُبِقَ ما نقرأه بما نعرفُهُ فعلا ، وكان هذا المراد قراءته موجها بما نعرفه ، ومنظما به ؛ وهذا معناه أن ميزان الذاكرة طويلة المدى إنما هو " المعرفة السابقة " أو "القبلية " ؛ التى تعيننا فى التغلب على صعوبات كلتا الذاكرتين : قصيرة المدى ، وطويلته .

التغلب على حدود الذاكرة :

OVERCOMING MEMORY LIMITATIONS

قيل من قبل : إن الذاكرة قصيرة المدى فى أثناء القراءة ، وفى وقفة واحدة ، من وقفات تثبت العين ، لاتتحمل أكثر من ستة حروف ، وهذا معناه أن من الصعوبة تكرار جملة مكونة من اثنتى عشرة كلمة ، أو أكثر، مما يقرأ ، أو مما يقال ، فى المرة الواحدة . ويبدو أنه ليس فى الوسع زيادة تلك الحروف عما هى عليه ، لإدخالها فى الذاكرة طويلة المدى، كل خمس ثوان ، فى حين يمكن استرجاع كثير من التفاصيل ذات المغزى مما قد قرىء فى رواية ما ، أو مما شوهد ، وقيل فى " فيلم سينمائى" . وهذا الأمر يعد تناقضا يتعين حله وهذا بدوره يلجئنا إلى بعض سمات "اللغة"، وفيه حل هذا التناقض .

منها ، وفائدتها ، ومايجب أن يؤكل معها ، ومالايجب أكله ، ونربط بين الثمرة ، والمطابخ ، والطباخين ، وربات البيوت ، والسكاكين ، وصلة الثمرة بالأرز ، والخبز، والنشا، والسكر، وعلاقتها بالبدانة ، والرشاقة ، ونعرف طعمها نيئة، ومقلية ، ومشوية ، وصلتها بالبصل وخضروات السلاطة ، والطماطم .

وهكذا فكل ما نعرفه عن ثمرة البطاطس ليس إلا جزءا مما نعرفه عن الأكل ، والسكاكين ، والشواء، والناس ، وصحة الناس ، والقيم الغذائية للطعام .

وبعامة فكثير من تلك العلاقات المتبادلة بين صنف ما ، وغيره من الأصناف ، إنما هو جزء من نظام اللغة وهذه بدورها جزء مهم من نظريتنا عن العالم فى عقولنا . ومثل تلك العلاقات تعنى به طائفة من القواعد المعروفة باسم Syntax من حيث هو الطريقة التى ترتبط بها الكلمات فى سياق واحد أدناه (الجملة) أو (التركيب) ، وكذلك فثم طائفة أخرى من قواعد اللغة تعرف بالدلالة Semantic من حيث إنها نظام فرعى عن اللغة يعنى بالطريقة التى ترتبط فيها اللغة بنظام النظرية العقلية فى الأدمغة البشرية.

ونظرا إلى أن معرفتنا اللغة قائمة على معرفتنا عالمنا المحيط بنا ، فإن قدرتنا على فهم اللغة ، معتمدة على قدرتنا على فهم العالم ذاته .

التنبؤ والفهم : PREDICTION AND COMPREHENSION

قد يظن – كما تبدى القواميس ، والموسوعات – أن التركيب العقلى ، ونظرياتنا عن العالم فى أدمغتنا ؛ مجرد كيانات ساكنة ، أو ذات أماكن محددة فى داخل عقولنا ، كلا ، وإنما هى أمور 'ديناميكية' ، ومع هذا فليست فى

ولقد قيل : إن فى الوسع وضع ستة أشياء فى الذاكرة قصيرة المدى ، فى أثناء وقفة تثبت العين ، وكذلك يمكن إدخال قطعة من المعرفة واحدة فى طويلة المدى كل خمس ثوان ومن ثم فما المقصود بتلك القطع الست ، أو الحروف ، وما المقصود بقطع المعلومات ؟ .

إن "المعرفة السابقة" ؛ "القبلية" ، والمعنى المخلوع على المقروء ، أو المستمع اليه ، هما اللذان يتحكمان فى سعة الذاكرتين : طويلة المدى ، وقصيرته ، ومن ثم فالحروف ، والكلمات ، والمعانى ، ليست إلا وحدات توجد فعلا فى الذاكرة طويلة المدى .

وإذا شغل القارىء بالحروف وحدها ، فهنا يمكنه إدخال ستة منها فى ذاكرته قصيرة المدى ، لكنه إذا شغل بالكلمات ، فلسوف يدخل ستة كلمات فى الذاكرة نفسها، وهنا زادت الحروف التى ليست هى القصد ، وهنا أيضا قد يضاعف عدد الحروف فى الكلمات الست . فالمهم هنا هو أصل الاهتمام

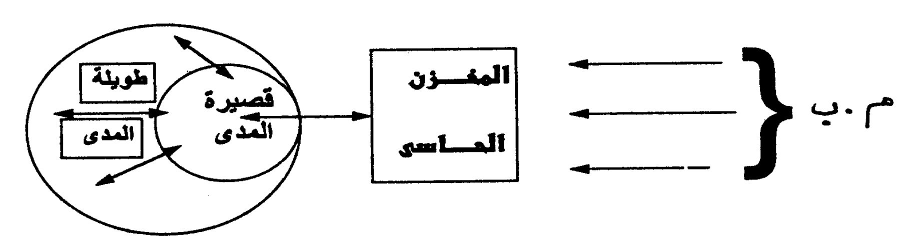
وعلى أساسه تحدد وحدات التعامل الداخلة إلى الذاكرة قصيرة المدى .

والذاكرة قصيرة المدى يمكن أن تملأ بسبعة خطوط ، أو سته من أرقام الهواتف ، وتحتاج نصف دقيقة لإدخالها الذاكرة طويلة المدى ، شريطة أن توضع فى سياق ، وترتيب ذى معنى لدى الفرد ذاته ؛ ليسهل عليه استرجاعها ؛ باسترجاع السياق ذاته ، والترتيب عينه . واى رقم من تلك الأرقام يمثل مجرد جزء فى الذاكرة قصيرة المدى ، ولسوف يدخل طويلة المدى فى ثوان معدودات ، لأنه موج فيها بالفعل .

وكذلك فأى حروف ولتكن (س . م . ا . أ) لامعنى لها فى ذاتها ، وعلى هذا النحو ، ولن تدخل قصيرة المدى مالم تضم فى كلمة واحدة ذات معنى بغيره

لاتدخل ، وإلا فهى فى حاجة إلى قدرة كبيرة على التركيز لتدخل منفصلة ، ولن يكون فى الوسع استدعاؤها ، بعد فترة ، مالم تكن فى كلمة يعرفها الفرد.

إن قدرة الذاكرة قصيرة المدى ، ومحتواها متوقفان على الذاكرة طويلة المدى ومافيها من وحدات المعانى ، ومن معرفة سابقة ، ومن ثم فإن مكونات طويلة المدى هى التى تحدد مايوضع فى قصيرة المدى ، بمعنى أن الوحدات العقلية فى الذاكرة طويلة المدى ، صغرت تلك الوحدات ، أو كبرت ، هى التى تحدد مكونات الذاكرة قصيرة المدى ، وهذا مايمثله الشكل الأتى : -



شكل رقم (٤) : مخطط للذاكرة

ومن الشكل السابق يظهر أن السهم الواصل بين المخـزن الحاسـى ، والذاكـرة قصيرة المدى مـزدوج الاتجـاه ؛ مشـيرا إلـى أن المـخ ينتقـى مـن المعلومـات البصرية مايدخله إلى الذاكرة قصيرة المدى ، كمـا أن الأسـهم بيـن الذاكرتيـن مزدوجة الاتجاهات ، دالة على التفاعل الدائم بينهما.

وفى الوسع أن يوضع فى الذاكرة قصيرة المـدى ، حـروف قليلـة ، أو كلمـات قليلة ، وكذلك بعض وحدات المعـانى الكبـيرة ، وهـذه الوحـدات الكبـيرة مـن المعانى ، لاتدخل بالأسلوب نفسه الذى تحسب به الحروف والكلمات القليلـة .

والأكثر فائدة أن تدخل الحروف والكلمات فى أنماط معقولة ، مفهومه ذات معانٍ تجمع شتات الكلمات ، وشتات الحروف . وهنا فالذاكرة لاتحتفظ بالحروف والكلمات ، وإنما تحتفظ بالمعانى ، والأنماط ، والترتيب ، والسياق.

ومن ثم فالاستدعاء من الذاكرة طويلة المدى ليس استدعاء كلمات ، ولا حروف ، وإنما هو استدعاء أنماط ، ومعان ، وسياق ، وترتيب مترابط الأبعاض ، مرتبط بما نعرفه من قبل ، وبما نألفه.

والمعانى لاتعتمد على كلمات ، وإنما المعانى أكبر من الكلمات . وأى محفوظ من المعانى فى أى من نوعى الذاكرة ، هو الذى يُسْتَدعى ، ثم يكون أمر الكلمات سهلا ، وأمر الحروف أكثر سهولة . وإذن فالمعنى أكبر الوحدات ، وأكثرها فاعلية ، وهذا أُصلح مايستدعى من الذاكرة ، وأبقى ما يحتفظ به فيها، ومما نعرفه من ذى قبل لنخلعه على ما يقرأ ، أو مايستمع إليه ، ومايفهم . وعلى هذا فالقراءة عمل يقصد فيه البحث عن المعانى من داخل الذواكر وخلعها على المقروء ، لا العناية بالحروف والكلمات ، كما هو فى حال التعرف .

والشخص الذى يجيد التذكر لايستدعى الكلمات ، ولا الحروف ، وإنما يستدعى السياق ، والنمط ، والمعنى ، ثم ينتقى له الكلمات ، وبالضرورة الحروف ؛ ليعيد تركيبها جميعا معبرا عنها ، فى جمل جديدة . وهكذا القارىء لايعنى بالكلمات ، وإنما بالمعانى ، وهذا ما يفعله يفعله الكبار ، والصغار ، على سواء.

ومن المفضل ألا تجهد ذواكر الصغار بكلمات وحروف ، تثقل الذواكر ، وإنما الأفضل تزويدها بالمعانى ذات المغزى ، والتتابع ، والسياق دون

إجهادها بأمور لاقيمة لهـا ، ولا يمارسـها الفكـر ، ولا المـخ يأبـه لهـا . وإنمـا المخ معنى بالمعانى حتى لايجهد الذاكرة بالكلمات والحروف .

وقد يُجْهِدُ القـراء – أثنـاء القـراءة – وتجهد ذواكرهـم بالإثـارة ، فيسـتعملون الذواكر على نحو خطأ ، ومن هنا فالقراءة ، وتعلمها إنما يعتمدان على سـابق معرفتنا ، ومانستطيع خلع المعنى عليه . وفى وسع المعلمين أن يقللـوا إجهـاد ذواكر تلاميذهم ، عندما يعودونهـم قـراءة مـواد ذات مغـزى ، وذات معنـى ، وذات قيمة لدى تلاميذهم بـدلا مـن إقحـامهم فـى ممارسـات تجهـد الذواكـر ، ومعالجة نصوص لاتعنى شيئا بالنسبة إليهم . وفيما يلى مقارنة بين أهم سمات الذاكرتين : طويلة المدى ، وقصيرته.

الذاكرة/ السمات	قصيرة المدى	طويلة المدى
السعة	محدودة	غير محدودة
الاحتفاظ	قليل جدا	غير محدود
الاستدعاء	مباشر	معتمد على التنظيم
الإدخال	سريع جدا	بطىء نسبيا

شكل رقم (٥)

(سمات الذاكرتين : قصيرة المدى وطويلة المدى)

خاتمة الفصل

لكل من نوعى الذاكرة: القصير، والطويل ، حدود . وقد يعاق القارىء المبتدىء عن ممارسته استعمال هاتين الذاكرتين ، فى حين يكون الأمر واضحا لدى مدرسى القراءة • والقارىء بعامة يخلع المعانى على ما يقرأ • ولا يبحث عن كلمات . وإنما يبحث عن معان ، لا فى النص المكتوب ، ولا فى الصوت المستمع إليه ، وإنما فى العقل ، من المعرفة السابقة ، ودون وعى بمعوقات الذاكرة ، أو حدودها.





الفصل الثالث

المعرفة والفهم

ينظر إلى الفهم على أنه عملية ربط ما نحصل عليه من معلومات بصرية بما في داخل رءوسنا من معلومات غير بصرية، ومن ثم فالتعلم عملية تعديل ما في عقولنا من معلومات ، تبعا لموجودات البيئة والعالم حولنا.

والإنسان كائن يتعلم ليقرأ ، فضلا عن أنه كائن يتعلم من خلال القراءة ؛ بإضافة الجديد إلى مايعرفه • ومن ثم فالفهم والتعلم ليسا إلا عملية واحدة ، وليسا عمليتين مختلفتين ولابد – لمزيد من فهم ماسبق – من فحص ما هو موجود في العقول أولا.

التركيب المعرفي : COGNITIVE *STRUCTURE*

عرضنا في الفصلين السابقين لمصطلحين مهمين : أحدهما كان المعلومات غير البصرية Nonvisual Information، والأخر كان "الذاكرة طويلة المدى" Long-term-memory، وقصدنا بالأولى تلك المعرفة المخزنة فيما وراء العين التي تنظر إلى النص المكتوب ؛ وتعين القارىء على أن يخلع على النص المعنى • وقصدنا بالثاني المخزن الدائم لمعلوماتنا المتصلة بالعالم ، والبيئة التي نحيا فيها.

والمعلومات غير البصرية ليست أمرا عارضا ، ولاهي بالحدث الطارىء على المخ، وإنما هي من مكونات الذاكرة طويلة المدى التي تحتفظ بمعلوماتنا عن اللغة ، والعالم ، والبيئة.

ويعبر عن الذاكرة طويلة المدى – لدى علماء النفس – بمصطلح آخر هو" التركيب المعرفىCognitive Structure، مشيرين به إلى أمرين معا هما : المعرفة والتركيب Knowledge and Structure ، وهذان الأمران معا يشملها مصطلح الـ Cognitive بما فى هذا التركيب من تنظيم للمعرفة.

وبشىء من " التبسيط " ؛ فما فى عقولنا ليس سوى صورة من " الذكريات " Memories وليس المخ "كراسة" سمعية بصرية، وليس مثل " ألبوم" الذكريات التى جرت أحداثها فى الزمن الماضى ، لكن ما فى المخ من هذه الذكريات له معنى ، وليس مجرد ظلال ، وما هو بأصداء الماضى ، وتلك المعانى وثيقة الصلات بكل ما نعرفه عن عالمنا المحيط بنا ، والبيئة التى نحيا فيها.

ولايعدو التركيب المعرفى أن يكون ملخصا لكل خبراتنا الماضية ، فليس من معنى ، ولاقيمة فى أن يتذكر الإنسان تسلسل الخبرات الماضية بكل تفاصيلها وآلاتها، وإنما يكفى أن يوجد فى المخ معرفة تؤكد – مثلا – أن النار محرقة ، وأن المقاعد للقعود عليها ، وأن الله موجود ، وأن القرآن كلام الله سبحانه الموحى به إلى رسولنا الكريم (ص) ، وأن "الفاعل" مرفوع ، وأن تفاعل أى " حمض" مع أى "قاعدة" يسفر لاشك عن "ملح" وماء، وكل ذا ملخص خبرات طويلة مر بها الإنسان، وضعت خلاصتها مركزة فى العقل فى صورة تركيب معرفى منظم .

وقد يتذكر الإنسان واقعة ما فى كامل تفاصيلها الدقيقة ، وعلى نحو مدقق ، ومثل هذا التدقيق راجع إلى كون تسلسل التفاصيل وثيق الصلة بملخص الموجود فى العقل، إن لم يكن هذا الملخص ذاته ، أو قد يكون راجعا إلى أن له مغزى عاطفيا لدى من يتذكره . وعندما يتذكر الإنسان ملخصات الخبرة

فإنه يخلع عليها اللون ، والحياة ، والحركة ، من عنايته ، واهتمامه بها، وأهميتها لديه ، ومغزاها عنده . وهكذا فأقوى المعلومات ، والذكريات ، والمعارف ما كان وثيق الصلة بملخصها الكامن فى العقل ، وبالفهم الحاضر للواقع المعاين ، والعكس كذلك صواب ؛ وهذا مايجعل مرحلة الطفولة فى حياة البشر : أفرادا ، وجماعات ، وأمما، باهتة الظلال، شائهة المعالم ؛ لأن ملخصاتها فى ذواكر الأفراد ، والجماعات ، والأمم إما باهتة ، أو مشوهة ، أو غير موجودة ، فيصعب استدعاؤها شكلا ، وتفاصيل.

وفى تبسيط آخر فالأدمغة تحمل فى جنباتها تراكمات الحقائق والقواعد • والمخ ليس " مكتبة"، ولا هو مثال "موسوعة" حافلة بعديد من المعلومات ، وأصناف الكتب ، والمصادر، تحت عنوانات مضمنة بطاقات • وبالتأكيد فليس العقل مصرفا "يسحب " منه المعلمون مايريدون وقتما يريدون أو " يودعون " فيه مايريدون وقتما يريدون؛ وإنما العكس فنظام المعرفة فى العقل متسق غاية الاتساق ضمن نسق محدد للعالم ، بنى من خلال تفاعلنا: مع العالم ذاته ومتكامل فى صورة كلية ، ومن ثم فنحن نعرف كثيرا ، وعميقا ، أكثر مما تعلمناه.

نظرية العالم فى العقل البشرى :

THEORY IN PHYSICAL WORLD IN MIND

إن ملخصات الخبرة فى العقل البشرى ، تعد بمثابة " النظرية " Theory لما عليه العالم الفيزيقى الذى يحيا فيه الإنسان ، وتلك النظرية هى الأساس فى كل الإدراك ،والفهم الناشىء عن ذلك العالم المتجسده وهى الجذر فى كل التعليم • ومصدر الآمال والمخاوف ، والدوافع ، والتوقع ، والاستدلال ،

والإبداع • ولسنا فى حاجة إلا إلى تلك النظرية ، لاغير • وما خلعنا المعنى على عالمنا الذى نحيا فيه إلا ثمرة تفسير تفاعلنا مع هذا العالم ، وفق نظريته فى أدمغتنا.

وما إن ينظر الإنسان حوله ؛ حتى يميز، ويعرف مالاحصر له من الموضوعات ، ذات المعنى ، ومالها من علاقات معقدة بعضها بالآخر، وكلها بالإنسان ذاته • لكن تلك الموضوعات لامعنى لها فى ذاتها ، ولم تعط نفسها المعنى ؛ معناها ؛ فليس من 'مقعد' يعلن عن نفسه ، ولا عن وظيفته ، ومادة صنعه ، وما هو بقادر أن يغرى إنسانا بشرائه واقتنائه• وليس الإنسان فى حاجة – فى حال المقعد – إلا لمعرفة أن المقعد ليس إلا مقعدا ، كما هو ؛ فالمقاعد إنما هى جزء من نظرية الدماغ البشرى.

ولايتأتى لإنسان أن يعرف موضوعا ما إلا عندما يأمر العقل صاحبه بالنظر إلى الموضوع ذاته ، فقرار المعرفة أسبق فى العقل ، من فعل المعرفة ، أو أن المعرفة نتيجة قرارها فى الدماغ . وكل وظائف الموضوعات جزء من نظرية الدماغ البشرى عن الموضوعات .

وكلما تعقد نظام العقل والبيئة ، كان أدعى أن يعقد العقل ، والذاكرة ، والنظام المعرفى فى العقل • وكل مالا يوصل بنظرية العالم فى العقل لا معنى له ، ولايثير الإنسان فى حياته ؛ لا لتفاهة الواقع ، وإنما لأن هذا الواقع المعاين لاصلة له ، وليس جزءا من نظرية العقل فى الدماغ البشرى • وعلى أساس هذا يمكن فهم السبب فى كون إنسان الغابات متوحشا ؛ لأنه لا يملك نظرية

حال يضاف إليها ، أو يغير فيها ، وخصوصا خلال فترات الطفولة ، ولحظات التعلم المكثف .

إن الزمن ، والتغير Time and Change يمثلان أمرا أساسيا فى الطريقة التى ندرك فيها العالم المحيط بنا ، والأسلوب الذى فيه نستطيع فهم اللغة ، والموسيقا ، وأى لون آخر من ألوان النشاط البشرى ، والطريقة التى نتعامل بها مع العالم ذاته .

ومهارات الإنسان على اختلافها ، وتنوعها إنما هى جزء من نظريته عن العالم ، وتلك المهارات تمكنه من التفاعل مع العالم ، والبيئة فى شتى صور التفاعل . ولكل مهارة تنظيمها الخاص الذى تجرى فيه ؛ مما يؤكد أن نظريتنا عن العالم ديناميكية ، لاساكنه.

وتلك النظرية تشمل كل مشاعرنا ، وقيمنا ، واهتماماتنا، وكلها الأسس التى يقوم عليها تفاعلنا مع العالم ، فضلا عن قدرتنا على معايشة النظرية ذاتها أكثر مما نعايش الظواهر التى نخلع عليها المعانى ، ففيها نستطيع الحياة ، ونمارس التخيل، لندخل عالم الأختراع ، والإبداع، وأن نختبر الحلول الممكنة لما يعترضنا من معضلات ، ونفحص التتابع الذى ينطوى عليه أى سلوك ممكن القيام به ، ونكتشف ، ونرتاد عالما آخر غير عالمنا الذى نحياه ؛ من خلال الكتاب ، والفنانين ، ونستخدم ما فى أدمغتنا لنتنبأ بالمستقبل • وهذه القدرة على التنبؤ تتسم بسمتين أولهما : العمق ، والثانية : النفاذ أو الانتشار.

انتشار التنبؤ : PERVASIVENESS OF PREDICTION

ويشيع خطأ أن التنبؤ قدرة لايستطيعها غير الكبار، فى حين أنها قدرة متاحة

للكائن البشرى صغيرا كان أم كبيرا، وفى كل وقت ، وطوال الوقت ، وبدونها لامعنى للحياة الإنسانية، بل بدونها لن يغادر الإنسان مخدعه ، وسيفقد النزعة إلى ممارسة الحياة ، ولن يفتح باب لايدرك أحد ما خلفه ، ولن يمارس الإنسان سلوكا يغيب عنه ماوراءه من أهداف هى فى الحقيقة أنواع من التنبؤات بغض النظر عن تحققها (صدقها) أو عدم تحققها (كذبها). والمصدر الأوحد لكل التوقعات والتنبؤات البشرية ليس إلا النظرية العقلية التى تحملها أدمغة البشر.

وعادة لايشعر الإنسان أن له عينا، وأذنا، ولسانا، إلا إذا أرمدت العين ، وصمت الأذن ، والتهب اللسان ؛ أى أن عدم الشعور بهذه الجوارح لايعود إلى غياب الجوارح ذاتها ، وإنما يعود إلى عملها فى فاعلية ، وفى كفاية ، فإذا اختل عملها بتر الشعور بها. وهذا هو الحال مع القدرة على التنبؤ تلك التى لايشعر الإنسان بوجودها لديه ، لا لغيابها، وإنما لعملها فىكفاية ، وفاعلية ، وهذا الشعور بها يكون واضحا إذا خاب تنبؤ من تنبؤات الإنسان ، فيصاب بالدهشة ، والاستغراب ومصدرهما ليس نقص القدرة على التنبؤ ، وإنما المصدر صحة التنبؤات وتدقيقها.

ولو لم نعرف معنى (الأسد) ، وتنبأنا بوجوده من سماع صوته ، ثم وجدناه أمامنا لما أصابتنا الدهشة ، ولما تملكنا الرعب والخوف ، من رؤية الخراتيت، والثعابين ، وغيرها من الحيوانات المفترسة ، والهوام الضارة ، ومن ثم فصحة التنبؤ عامل مهم من عوامل الإقلال من الدهشة والاستغراب ، وتجعل التوقع صائبا ، فيكون السلوك صوابا محققا الهدف منه .

وغير معقول أن يدهش الإنسان لوجود (زرافة) فى حديقة حيوان ، فى حين يدهش إذا رآها فى (إشارة مرور) فى طريق وسط مدينة ؛ لأن هذا الوجود

بعض الفروق ؛ لكى تعامل زمر الموضوعات على أنها من صنف واحد مختلف عما عداه من الأصناف ، فضلا عن القدرة على معرفة أوجه الاختلاف المميزة صنفا عن صنف .

ومادام صنفان مختلفين فأى فرد من صنف يختلف عن أى فرد من الصنف الأخر؛ بمعنى أن مايصدق على الصنف الواحد (وهوكل) يصدق على افراد الصنف (أى على الأجزاء) ، وعلى كل جزء داخل الكل ذاته .

وكل الأصناف التى أوجدها الإنسان، وأصبحت جزءا من نظريته العقلية عن العالم المحيط به ؛ كان ذا سمات بصرية ،ولم يفرضها العالم عليه ، ولم يجبره أن يصنف الحيوانات إلى عائلات : الكلاب ، والقطط ، والفئران ، والحشرات، وماشابه • وفى وسع الإنسان أن يصنف الحيوانات ثانية ، وفق أسس مغايرة ، بمعنى أن التصنيف نوع من (الاصطلاح)، والاصطلاح أتفاق وكذلك فإعادة الاصطلاح، وإعادة التصنيف اتفاق يمكن إجراءه مرة ، ومرات ؛ وفقا للطول ، أو لون العينين ، أو نوع المخالب وغيرهاه لكن التصنيف الموجود والمتعارف عليه ، إنما هو جزء من الثقافة الإنسانية ، ومادام لا فساد فيه ، فلا مبرر يدعو إلى إبطاله.

واقتسام الثقافة ، ومشاركة غيرنا إياها ؛ معناه الاتفاق على الأسس ذاتها التى تقوم عليها التصنيفات ، والخبرات الإنسانية ، بغرض تنظيمها . وللغة قدرة على إظهار الطريقة التى تنظم بها ثقافة ما خبراتها الموجودة فى مجتمعها • بل إن اللغة نفسها ، وسيلة من وسائل التصنيف ، وتنظيم الخبرات ، ووصفها ونقلها ؛ حيث إن كل كلمة من اللغة إنما هى – فى ذاتها –مصطلح.

ووجود الكلمات ليس شرطا لوجود الأصناف ، وإنما العكس صواب ، فقد توجد الأصناف دون كلمات تدل عليها، وكثير مانلاحظ ظواهر طبيعية ، وأعراضا جسمية ، وطيورا لاتعرف أسماؤها ، ولايستطاع التدليل عليها بكلمة ، ولا بجملة ، فى حين أن تلك الظواهر موجودة ، ويغيب عنها الاسم الدال عليها ، ومن ثم فلا معنى لإسم (دال) يغيب عنا مدلوله ، أو صنف لا اسم له ؛ لأن هذا نوع من اللفظية Verbalism .

وعلى هذا فوجود الأصناف مطلب أساس لتعلم كيفية إستخدام الكلمات التى تدل على أصناف اكثر مما تدل على الموجودات ذاتها، وما نسميه (كلبا) هو أى حيوان مستقل مفرد له السمات التى تمتاز بها فصيلة (الكلاب) .

إن نظام التصنيف - وهو جزء من نظريتنا العقلية عن عالمنا الذى نحيا فيه - إنما هو أمر لازم ، وأساس لجعل العالم ذاته ذا معنى . وكل شيىء نفعله إذا لم نصله بصنف ما، فلا معنى له. ويزيد فى كوننا 'متوحشين' ، بمعنى أن مالدينا من أصناف ، وقدرة على التصنيف هما الأساس اللازم لإدراكنا الحاسى الذى هو نوع من اتخاذ القرار، أو هو عملية اتخاذ القرار ذاتها، فرؤية الطفل 'مقعدا' ، ونطقة كلمة (مقعد) يعنى أن لدى الطفل تصنيفا عقليا اسمه (المقاعد) وعندما رأى مثالا على تلك المقاعد تعرف عليه واكتشف سماته المنطبقة على ما فى داخله فأعطى المثال معناه ثم نطق المصطلح الدال ، وهو (مقعد) .

وهكذا ففى القراءة يكسب القارىء الرموز والكلمات والجمل معانيها المشتقة من النظرية العقلية فى ذهن القارىء نفسه عن العالم الفيزيقى والواقع الرابط بين القارىء والكاتب.ولعل صعوبة القراءة لدى الأطفال مردها أنهم يريدون رؤية القط فى حروف الكلمة أو فى كل حرف منها (ق . ط . ط .) ، وكذلك

يتصورون أن (القمر) موجود فى كل حروف من الحروف (ا.ل.ق.م.ر)، ولايرونه فى الكلمة كلها (القمر) ؛ ومن ثم فنظريتهم عن العالم ، ماتزال مفككة متناثرة الأبعاض، ولمَّا تكتمل لديهم القدرة على التصنيف ، ولمَّا توجد الأصناف فى عقولهم مستقلة عن العالم ذاته، ومن ثم يغلب عليهم التفكير العَيّانى (المحس) الملتصق بالواقع، لا التفكير المجرد المفارق الواقع ، المستقل عنه ، وإن كان صادرا عنه .

ولايرى الإنسان – عادة – إلاّ ما ينظر إليه ، وإلا مايريده ، أومايبحث عنه ، دون وعى بمختلف المعانى ، والاحتمالات التى قد توجد فى إطار مايراد ، وما قد يلابسه من تأويلات وتفسيرات ؟

فلو قرأ قارىء ما العنوان الآتى :

٤١٠ شارع بشارة الخورى المتفرع من شارع منشا ـ الإسكندرية ، فلن يدرك أن المقطع (شا) مشترك صوتى فى كلمات (شارع) ، (بشارة)، (منشا) وكذلك : Lion Street 410 فلن يدرك أن الرقم (10) فى (410) هو نفسه (10) فى (Lion) ؛ وعندما يقرأ القارىء أرقاما فلايرى إلا أرقاما، وعندما يقرأ كلمات فلا يرى إلا كلمات ، ولايرى فى أى صنف غير ما يتصل بالصنف عينه فلا يرى الرقم (٣) فى الحرف (س) ؛ لأن كلا منها من صنف غير الأخر، ويصعب الخلط بين الصنفين فى آن واحد. وهذا هو المقصود من عملية اتخاذ القرار التى لايمكن للعقل ـ فيها ـ أن يقرر صنفين معا فى لحظة واحدة هى نفسها اللحظة التى يستقبل فيها المعلومات البصرية . وإنما لابد فى اللحظة الواحدة من قرار واحد يعبر عن صنف واحد فى المعلومات البصرية ـ وبغير هذا يتوقف العقل عن اتخاذ القرار، وهنا يكون النص المقروء ، أو الظاهرة المدركة ، غير ذات معنى .

قواعــــد الانتمــاء إلى الأصنـــاف :

RULES OF CATEGORIES MEMBERSHIP

الأصناف وحدها لاتكفى، ولامعنى لها مالم يوجد أسلوب للتعرف عليها عند التعامل مع فرد ما من أفرادها المنتمين إليها؛ فمثلا قد يوجد كتاب ما فى المكتبة تحت عائلة (النحو)، فكيف يعرف أمين المكتبة أن الكتاب – بالفعل – من عائلة (النحو)؟ ، وكيف يميز الطفل بين فرد من فصيلة (القطط) ، وآخر من فصيلة (الكلاب) ، وبين هذين ، وثالث من فصيلة (الفئران)؟.

وأى طفل فى المدرسة يحفظ حروف الأبجدية فى لغته ، وهى فى العربية ثمانية وعشرون حرفا أى ثمانية وعشرون (صنفا)، وقد لايكون – مع حفظه إياها – قادرا على تعرف أى حرف منها ؛ بغير أن يكون لديه مايعينه على تعرف الصنف الواحد ، وأفراده ، والتمييز بين الأصناف جميعا.

وهكذا فكل صنف سماته وخصائصه التى تمثل فئة من قواعد الصنف ، وتحدد إنتماء الفرد أو عدم إنتمائه إلى الصنف ذاته ، وفى بعض الأحيان قد يكون للصنف الواحد أكثر من فئة من القواعد والسمات التى تحدد إنتماء الفرد إلى الصنف كما هو الحال فى كلمة (الضارب – والقارىء . والجبل) فالكمات كلها تنتمى إلى صنف أكبر هو (الأسماء المعرفة بالألف واللام).لكن الكلمتين الأوليين منتميتان إلى فئة فرعية من الأسماء هى (الأسماء المشتقة) ، فى حين أن الكلمة الثالثة منتمية إلى فئة فرعية أخرى عن الأسماء هى (الأسماء الجامدة).

وقد ينتمى فرد ما (شيىء ما) بمظهره إلى (البصليات) لمظهره ، أو للإحساس به ، أو للرائحة أو للذوق ، أى أن (الشكل والرائحة والطعم) هى القرائن على

كون الشيىء المدرك (بصلا) ، ولاتكفى قرينة واحدة لهذا ، وإنما لابد من تضافر القرائن جميعا ليكون المدرك (بصلا).

وكذلك ففى بيت الشعر الأتى :

تطاول (ليلك) بالإثمد .. ونام (الخلى) ، ولم ترقدى

فالكلمتان بين الأقواس كلتاهما فى (وظيفة) نحوية واحدة هى (الفاعل) ، ولايكفى فى الحكم على هذه الوظيفة مجرد قرينتى: الاسمية (المبنى) والرفع (العلامة) ، فهاتان القرينتان وحدهما قد تكونان لوظائف نحوية عديدة مثل : المبتدأ ، والخبر المفرد قبل النسخ، ونائب الفاعل، والنعت المفرد للمنعوت المرفوع ، وللبدل المرفوع ؛ أى أنهما غير كافيتين للحكم على (الفاعلية) التى تمثلها الكلمتان • ومن ثم تلزم قرائن أخرى تتضافر مع (الاسمية) و (الرفع) لحسم التداخل بين الفاعلية ، وغيرها من الوظائف النحوية • وهذه القرائن الأخرى هى : رتبة الاسم ؛ يسبقه فعل تام مبنى للمعلوم ، والإسناد ؛ أى يسند إلى الاسم فعل ، والعلامة ، أى الضمة ، وهكذا تتضافر خمس قرائن معا لتحديد انتماء الفردين (الكلمتين : ليل والخلى) إلى صنف واحد هو (الفاعل) • وبغير تضافر هذه القرائن لاتكون أى كلمة فى أى تركيب فاعلا. وهى – القرائن – سمات فارقة ، أو مميزة Distinictive لكل كلمة تنتمى إلى صنف (الفاعل) ، وتجمع بين كونها معنوية (الإسناد والحكم؛ (الرفع)، ومادية (مبنى الاسم ، والرتبة ، والعلامة) .

وهنا يظهر معنى جديد للتدريس يحدده فى أنه:-

"عملية تزويد المتعلمين بمجموعات من القواعد ، والسمات المميزة التى يقررون بها إنتماء أفراد عالمهم ، وظواهره إلى الأصناف الكبرى التى تشمل

تلك الظواهر والأفراد "، ثم يترك المتعلمون ليطبقوا – يعممون – تلك القواعد والسمات على الواقع المعاين الذى يحيون فيه .

العلاقات المتبادلة بين الأصناف CATEGORIES INTERRLATIONSHIPS

إن قواعد التصنيف تضمن للأصناف أن توجد فى (نظام) ، ولكنها لاتكسب هذا النظام معنى • وتظل الأصناف خلوا من المعنى والمغزى ، ومجرد عائلات متجاورة لاتبادل ولا تشارك بينها ، ولاصلة . وهنا يتحدد عمل المخ فى خلق الصلات المتبادلة بين عائلات الأصناف داخل النظرية العقلية عن العالم الفيزيقى داخل ذاته ؛ أى داخل المخ .

وغير ممكن تقرير كل القواعد ، والعلاقات التى يجريها المخ فى النظرية عن العالم الفيزيقى داخل الدماغ البشرى ، ولا النص عليها، ولو قدر أن نناقش محتوى العقول البشرية طبقا لعمل الذاكرة ، فلسوف يظهر أن كل ما نعرفه متصل إما مباشرة ، أو غيرمباشرة ، بكل شىء فى عالمنا كما هو الحال فى المثال الأتى :

إن كلمة مثل (بطاطس) نحن نعرف الشىء الذى تمثله هذه الكلمة ، ونعرف اسمها فى كل لغات العالم ، وأسماءها فى اللهجات المحلية فى البلاد العربية ، وأسماء أنواعها المختلفة ، وكل ما نعرفه مما سبق إنما هو نوع من العلاقات بين ثمرة (البطاطس) واللغة ، أى لغة .

ومن المعلوم شكلها ، وطعمها ، ولونها ، وحتى رائحتها ، ومن أين تاتى ، وكيف تزرع ، وتنمو، وتنضج ، وتحصد ، ومن أين نشتريها ، ولابد من دفع نقود مقابل الشراء وحسب الكمية المطلوبة منها يكون مبلغ الشراء. ونعرف كيف تطهى ، وأنواع الأكلات الداخلة فيها، وشتى استخداماتها ، ومانريده

عن عالم البشر ، وإنما له نظرية أخرى للغابات . يسلك وفقها داخل الغابة فى كفاية وسلاسة لاتضارع كفايته فى مسالك البيئات المتحضرة.

والإنسان لايعى تلك النظرية الكامنة فى عقله ؛ لأنها تعمل فى كفايةوفاعلية تماما ؛ مثلما تحيا الأسماك فى الماء الذى هو أمر مسلم به عند الإنسان ، ولامعنى له إلا أن تخرج الأسماك منه . وعلى نحو مشابه ، فنحن نشعر بأهمية تلك النظرية عندما تختل ، ونعجز عن إعطاء الأمور معانيها ، أو عندما نقرأ كتابا لانفهم لغته ، ولانقع على مغزاه على الرغم من نطقنا حروفه وكلماته ،وهذا حال يعترض الإنسان فى فترات ما من حياته ، ومن يومه الواحد أن يكون ' متوحشا' لبرهة من الزمن . ولعل غياب تلك النظرية ، أو وجودها وفاعليتها أمر مهم غاية الأهمية لخبراتنا باللغة فى شقيها : المنطوق ، والمكتوب.

ولايخلو إنسان من نظرية ما عن العالم الذى يحوطه ؛ حتى الأطفال الرضع • لكن كل تلك النظريات متفاوتة مستويات التعقد، والاتساع ، ونوع الذاكرة ، قصيرة المدى ، أو طويلته . وكل نظرية لدى كل كائن إنما تعمل فى كفاية ، وفاعلية وفق حاجة الكائن نفسه ، لا وفق حاجات غيره، وهكذا يسلك الأطفال فى عوالمهم وفق ما لدى كل منهم من نظرية عن عالمه • فلكل طفل معدل نموه الخاص ، وله مصطلحه الخاص ، ولغته الفريدة ، ومنظوراته الخاصة المشتقة من نظريته عن العالم ، لا من نظرية أخيه ، ولا أخته ، ولا أهله ، ولا أى طفل آخر غيره • ونادرا ما يبدو على الأطفال ' عدم التأكد' ، ولا الفوضى ، ولا التردد الذى يعترى الكبار كثيرا؛ لصلابة نظريات عقول الأطفال ، وثباتها ، وسذاجتها ، ووضوحها غاية الوضوح لديهم . وعلى هذا فالطفل أول عهده بالمدرسة ليس جاهلا ، ولايخلو من معرفة ، وليس غفلا

من نظام معرفى ، وإنما لديه 'نظرية' عن اللغة ، وآلحياة ، وكل ماحوله ، وما المدرسة ، وما التعلم إلا لملء فراغات قد تكون فى بنيانات نظريات عقول الأطفال.

تركيب المعرفة :

إن ما عرض منذ بداية الفصل هو التركيب المعرفى الذى هو ذاته النظرية الماثلة فى العقل عن العالم الفيزيقى الذى يحيا فيه الإنسان ، وهنا نناقش تركيب ذلك النظام الذى شانه شان أى نظرية ، وأى نسق من المعلومات . وكل نظام أو نسق ، أو تركيب من المعلومات لابد له فى مكونات ثلاثة هى : الأصناف ، وقواعد الانتماء إلى الأصناف ، ثم شبكة العلاقات الداخلية المتبادلة بين الأصناف .

- **الأصناف : Categories**

التصنيف معناه معاملة الإنسان مجموعة ما من الأشياء ، أو الموضوعات ، أو الأحداث، كما لو كانت شيئا واحدا، أو معاملة كل ماسبق بالطريقة ذاتها، ولدى كل كائن بشرى قدرة غرزية على التصنيف منذ الميلاد . ولايستطيع إنسان الحياة معاملا التنوع فى البيئات والأحداث ، والظواهر، على أنها نفس الشىء، ولا على أن موضوعات العالم الخارجى متفاوتة كلها مختلفات ؛ ففى الحال الأول يفتقد الإنسان تمييز أوجه الاختلاف بين الموضوعات ؛ أى تغيب عنه أسس التعلم ، فلا يمكن لمثل هذا الإنسان أن يكون منظما ، كمثل "أمين مكتبة" يرى الكتب كلها فىالمكتبة من نفس النوع ، فيضعها جميعا فى مكان واحد.

ولاسبيل إلا إلى إكتساب أوجه الإختلاف فى حيوات الناس ، وفى كل نوع من أنواع الثقافات – بمعناها الأعم – فى مختلف البيئات والمجتمعات ، ولابد للإنسان – من حيث هو كائن إجتماعى – من أن يميز بين الكلاب ، والقطط ، وبين هذا ، وذاك ، والفئران ، ولابد من تمييز – فى الثقافة العربية بين الحرف (أ) ، والحرف (ب).

أما المجال الثانى ، فليس ممكنا، ولا هو معقول ، ولامقبول أن يرى الإنسان الموضوعات كلها مختلفا بعضها عن بعض ، فغياب أوجه الشبه ، يعنى غياب أساس من أسس التعلم ، واختزال كثرة الموضوعات ، والأفراد داخل العقل البشرى ، ضمن نظرية العقل عن العالم الفيزيقى . ومهما تتفق كتب الكيمياء حجما مع كتب النحو العربى ، فلا يمكن أن يوضع هذان الصنفان معا فى رف واحد من رفوف المكتبة ، ولو تصادف أن مؤلفا كتب فى المجالين معا ، الكيمياء ، والنحو، فلا يمكن وضع مؤلفاته هو نفسه فى هذين المجالين معا فى رف واحد فى المكتبة العامة ، ولا حتى فى مكتبة المؤلف الخاصة.

وفى الثقافات البشرية لابد من تجاهل بعض التفاصيل غير المهمة فى الموضوعات مثل : الطول ، والحجم ، ولون العينين ، وشعر الرأس؛ لكى يكون كل (فرد) من (عائلة) الكلاب كلبا، وحتى يكون كل صائت صوتا ذا معنى إنسانا بغض النظر عن جنسه :ذكرا كان أو انثى ، وبغض النظر عن الوزن ، ومستوى التعليم ، والمستوى المادى ، وهكذا فى القراءة ، والكتابة العربية – مثلا – فمهما تختلف الأشكال (س ، سا) أو (كـ ، ك ، كـ) ، فكلها دوال لمدلول واحد هو الحرف المعهود إما (السين) أو(الكاف). وعلى نحو آخر فأهم أسس البقاء أحياء، وأهم أسس التعلم ، محدد فى القدرة على تجاهل

الأخير غير ممكن التنبؤ به ، وغير ممكن توقعه ، ومثل هذا يحدث عندما يعلن وقت الامتحان ، وزمن انتهائه ، وهم مستغرقون فى الإجابة ، فى حين أن الامتحان لو ألغى فى عام ، لما دهشوا ، ولما استغربوا • وافتقاد سيارة النقل العام فى (موقفها) لايدهش له الراكبون ، وإنما المدهش أن تجىء السيارة نفسها . وكثيرا ما يدهش الناس ويستغربون فى حين أنه من النادر أن نجد طفلا مدهوشا ، أو مستغربا ؛ لصدق تنبؤاته دوما.

الحاجة إلى التنبؤ : THE NEED FOR PREDICTION

قد يتساءل المرء : لماذا يجب علينا أن نتنبأ؟ وأليس مفيدا للإنسان ألا يتوقع أى شىء طيلة يومه وليله ، ليحرر نفسه من الدهشة • والاستغراب ؟ وهذه الأسئلة مفادها أن حاجة الإنسان إلى التنبؤ مردها إلى أسباب ثلاثة :

أولها : التغير الحادث فى طبيعة العالم ؛ بحيث إن هذا التغير هو القانون الحاكم كل شيىء، وأى شىء • ومن ثم فلا يمكن البقاء بعيدا عن مجريات الأحداث ، ولايستطاع الصمت إزاء التحول والتبدل الحادث دوما ، سواء عن بعد ، أم عن قرب .

ومن الفوارق المهمة بين قائد لسيارة ماهر ، والمتعلم ؛ أن الأول قادر على أن يضع السيارة فى المستقبل ، ويخوض بها الحاضر، ويتجاوزه إلى ما سيأتى من زمن ، ومواضع • فى حين أن عقل من يعلم قيادة السيارة مرتبط بالسيارة ذاتها فى حاضرها، وفى اللحظة التى يراها فيها ،وليس قادرا قدرة السائق الماهر على تجاوز الحاضر إلى المستقبل.

والفارق ذاته هو الذى يميز القارىء الماهر عن القارىء المبتدىء ، أو عمن لديه صعوبات فى القراءة ، وفى أى قطعة مكتوبة يحاول قراءتها . والعين دوما فى حركة مطردة فى حال القراءة الطلق • فلا خلل فى القرارات التى يتخذها العقل فى أثناء القراءة • والفهم مستقيم دوما، فى حين أن من يعنون بالكلمات المباشرة وحدها فيما يقرأون ، يلقون مصاعب فى التنبؤ ، ومن ثم فى الفهم.

ثانيا : الغموض الكبير المتزايد الذى يكتنف عالمنا الذى نحيا فيه ، بحيث تتعدد طرق التفسير، والتأويل فيجد المرء نفسه محتارا بينها جميعا : أيها يسلك ؟ وأى قرار يقرر؟ وأى بديل يختار؟

وكما ظهر فى مثال (البطاطس) وما يعرف عنها ؛ فكلها معلومات تسبب الحيرة ، والإرتباك ، وليس المرء فى حاجة إلى هذا الارتباك الناجم عن الغموض ، وكل ما يحتاجه المرء ليس إلا ما يتصل بما يراه ، أو بما يبحث عنه ، لابكافة الممكنات ، والاحتمالات التى يحتملها الشىء فى صلاته ببقية الأشياء فى العالم .

والحال ذاته فى كلمات اللغة ، فلكل منها معناها ، وأكثر من معناها ، وأكثر من استعمال وأكثر إشتقاق ، وأكثر من صيغة لجذر الاشتقاق الواحد • ولكن الفرد لايعنى إلا بواحد فقط من تلك المعانى الوفيرة ، فلا معنى (للمائدة) غير أنها طعام شهى يؤكل منه • وما (الطاولة) إلا المكان الذى توضع عليه المائدة . وهذا التنوع فى المعانى ، وتعدد طاقات اللغة ، وكافة أوضاعها القاعدية ؛ يزيد الغموض ، ويستدعى – لاشك – الحاجة إلى التنبؤ ، بل يوجبها حسما غموض المعانى ، وإزالته .

ثالثا : كثرة البدائل حول الإنسان ؛ حيث يتعين الاختيار منها ، واختيار واحد فقط لاغير. وكما قيل سابقا، فالعقل يحتاج الوقت ليقرر، وهذا الوقت نفسه معتمد على البدائل المتاحة : قلة ، وكثرة ، فيطول الوقت بكثرة البدائل ، ويقل بقلتها ، وينعدم بانعدامها، وهكذا تكون سرعة اتخاذ القرار.

ولكى تُتَعرف الكلمات سريعا ، فلابد من أن يقل عدد الكلمات فى القطعة ، أو فى الصفحة ليقل عدد البدائل ؛ حيث إن كل كلمة بديل ، وكذلك فلا تتشابه الكلمات حروفا ، فكلما هوجمت العين بكلمات كثيرة كثيفة ، مترادفة ، متشابهة الحروف ، صعب الفهم ، وطال وقته ، وكلما تعددت الرؤى صعب التنبؤ إن لم يكن محالا.

إن التنبؤ ليس مجرد تخمين عشوائى ، وما هو بنوع من المحاولة الخطأ ، والقارىء لايزعم – وهو يقرأ – أن الكلمة التى ستاتى هى (ضرب) ، أو (البطل) ، أو(الحصان....، كلا وإنما يتنبأ القارىء بما سيأتى مستعملا قدرته على استبعاد (إهمال) التشابهات ، ومن ثم يعرف التنبؤ – نظريا – على أنه : التخلص المسبق من البدائل غير المتشابهة؛ فيقل – من ثم – عدم التأكد؛ تختزل كمية المعلومات التى نحتاجها.

والنظرية التى فى أدمغتنا تخبرنا بأكثر الاحتمالات وجودا ، تاركة العقل يقرر أى بديل يختار من بين البدائل المتبقية ؛ حتى يقل عدم التاكد إلى الصفر ، فيكون التنبؤ جيدا فعالا ما تماثلت القرارات المتخذة للإقلال من دهشتنا ، واستغرابنا. وعلى نحو آخر فالتنبؤ نوع من إثارة أسئلة محددة إجابتها تكشف فائدة ، ووظيفة ؛ ذلك أن الإنسان عندما يتنبأ لايسأل عن كنة الشىء ، ولا عن اسمه ، وإنما يسأل عن وظيفته ، وفائدته .

ونحن لاننظر إلى صفحة مكتوبة من غير أن نكون مزودين بجملة من التوقعات المتصلة بما سنخوض فى قراءته ، ودائما نسأل : ماذا سيفعل البطل ؟ وأين سيختفى من اللصوص ؟ وهل سيكون انفجار عندما يختلط البترول بهذا المسحوق القابل للإشتعال؟

وغالبا ما تكون الإجابة بين السطور مدسوسة وسط عديد من البدائل التى تراها العين فى أثناء القراءة. ولاسبيل إلى الإجابة الصواب بدون الفهم ، ومن هنا فلا نشغل بالغموض ، أو بما قد يثور من شك ، فى النص المقروء.

التنبؤ والفهم مترابطان :

PREDICTION AND COMPREHENSION RELATED

التنبؤ والفهم مرتبط بعضهما ببعض أوثق ارتباط ؛ ذلك أن الأول نوع من الأسئلة ، فى حين أن الثانى هو الإجابة عن تلك الأسئلة ذاتها . ولا مفر من الأسئلة فى كل لون من ألوان السلوك الإنسانى . وما الإنسان – فى كل مناحى حياته – إلا كائن متسائل . ومادامت الأسئلة مجابا عنها، وما دام عدم التأكد مقلصا فنحن فى حال فهم .

وما إن يفجؤنا عطل أحد أجهزة المنزل ، ونعجز عن إصلاحه ، فنحن فى هذا الحال لانستطيع الإجابة عن سؤال محدد : أى الأسلاك فى الجهاز مسئول عن العطل ؟ ومثلنا الشخص الذى لايفهم كلام متحدث فى لغته أجنبية عنه . فالمستمع دوما يسأل : ماذا يريد المتحدث أن يقول ؟ وأى شخص يقرأ مقالا فى صحيفه ، أو صحيفة من كتاب ، ولايفهمها ، إنما هو شخص لايستطيع التنبؤ بما سيجىء بعد القطعة ، أو الفقرة التى فرغ من قراءتها.

ومثل هذا المنحى فى النظر إلى الفهم مختلف عما يجرى فى المدارس ؛ إن اختبارات الفهم تجىء دوما " بعدية " ، ومن ثم فهى من قبيل اختبارات الذاكرة ، طويلة المدى، وهذا ما يجعل عنصر التذكر متداخلا مع الفهم .

وإقرارنا بفهم كتاب ما ؛ لايعنى أن يقدم إلينا اختبار يكشف عن فهمنا الكتاب كما لا يعنى أننا لم نفهم • وفضلا عن هذا ، وذاك ، فأى درجة على اختبار الفهم ليست دليلا مقنعا أننا فهمنا الكتاب، أو فهمنا عن المتكلم ، ما لم يقتنع الفرد نفسه أنه قد فهم .

ويرفض كثير من المربين النظر إلى الفهم على أنه أمر نسبى مرتبط بنوع الأسئلة الموجهة . وبعضهم لايرى الفهم إلا إذا وجه أسئلة فى ختام الدرس ليجيب عنها الدارسون . ومن وجهةنظر هؤلاء المربين فالفهم الحق هو الإجابة عن الأسئلة التى يحددونها هم أنفسهم ، أى أنهم يحرصون على أن يتطابق متعلموهم ، كل التطابق ، فى كل شيىء؛ حتى يرضى المعلمون عن فهم متعلميهم .

تنظيم النصوص المكتوبة ، والفهم : The Organization of Texts end comprehension

يرى علماء النفس ، وعلماء اللغة ، فى الآونة الأخيرة ، أن النصوص المكتوبة ليست مجرد تجميعات حقائق ، وليست أخلاطا أخرى من المحتويات المقدمة فى لغة ما ، مكتوبةٍ على نحو جيد قابل للفهم . وإنما يرون النصوص محتويات منظمة تقدم بطريقة خاصة مميزة تجعلها مفهومة، ويمكن فهمها . وأى نص ليس إلا نوعا من المخططات المختلف بعضها عن بعض ، لا فى المحتوى فحسب ، وإنما فى المخطط ذاته ، بحيث إن النص الواحد يعد كيانا مستقلا فى ذاته مختلفا عما عداه من النصوص .

ففى الروايات مخططات لاتجرى وفقا لها كتب المدارس ، وللشعر مخططاته التى لاتألفها ولاتستطيعها الروايات ، ولا القصص القصيرة ولا كتب العلوم تجرى بمثل ما تجرى عليه كتب الرياضيات ، وهكذا فى كل أجناس النصوص المكتوبة ، وظيفية كانت أم إبداعية.

والصنف المكتوب الواحد ، وليكن (الصحف) مثلا لا يلتزم مخططا واحدا فى ثقافتين مختلفتين مثل الصحف العربية ، والصحف الأمريكية ، لأن كلا الصنفين منطلق من ثقافة معينة ليخاطب قارئا بذاته . وأكثر من هذا ففى الثقافة الواحدة ، وفى اللغة الواحدة يختلف مخطط النص تبعا للقارىء ، ومحتوى النص . وهكذا فلكل نص أهدافه ، وأغراضه ، وحاجاته التى يسعى إلى تحقيقها ، ويرمى إلى إبلاغها ، وله، كذلك ، تقاليده ، وأعرافه التى يبث فيها محتواه . وأهم أغراض المخطط فى أى نص مكتوب إنما هما أمران ، مساعدة القارىء ، ومساعدة الكاتب .

وفيما يتصل بمساعدة القارىء فمخططات النصوص تقدم إليه الخصائص ، والملامح التى بها يستطيع التنبؤ بما يمكن أن يقوله النص ، وبما يمكن أن يوجد فيه ؛ فمثلا يتوقع قارىء الرواية ، أى رواية ، أن يجد الفصل ، وعنوانا مثيرا إياه ، كما يتوقع قارىء المقال أن يجد الإيجاز ، والوضوح فى مجال العلوم . وقارىء الرسالة يتوقع المقدمة ، والمضمون ، والخاتمة ، وهكذا ففى كل نص أعراف ، وتقاليد ، ونظم يقدم فيها المضمون ؛ بحيث يعتادها القارىء ، ويألفها إلى حد تصبح معه أمرا طبيعيا ، لامحيد عنه ، ولاتحول ، ولا عن اللغة التى كتبت فيها نصوص بذاتها ، وما عدا هذا فهو الشاذ ، وغير المألوف .

وأما ما يتصل بمساعدة الكاتب فمخططات النصوص تعد بمثابة أطر مرجعية تعينه على تنظيم النص ، وتقديم ما يريد في صورة تيسر على القارىء التنبؤ، وتوقع مايريده الكاتب ذاته ، ؛ من ثم فالمخططات هنا ميراث تواصل بين الكاتب والمحتوى ، وبين القارىء والنص ؛ أي بين الكاتب ، والقارىء ، ومن ثم يكون التفاعل بينهما.

وهذكا فكل مكتوب ، وكل منطوق لغوى ليس إلا تفاعلا ، وليس إلا نمطا ، وتركيبا ذا سمات ، وعلاقات داخلية متبادلة بين أجزائه ، وتلك العلاقات تسمى تراكيب الخطاب Discourse Structures تخدم أغراض النص (مكتوبا كان أم منطوقا) ، وهى بذلك ليست أمورا عارضة ، وإنما تقاليد تراعى ، وضوابط تحترم ، وتلتزم فى مجرى الخطاب ، وجنس النص ، وهى – كذلك – تراكيب يتوقعها القارىء من كاتبه تمكنه من الاتساق بين تراكيب النص ، وتنظيمه من ناحية ، وتركيب عقل القارىء من ناحية أخرى. وعدم الفهم يعنى عدم الاتساق (التلاؤم) بين تراكيب النص ، وتركيب عقل القارىء .

وينبغى التأكيد على أمرين مهمين :

أولهما : أن تركيب النص ليس فهمه ، وإنما تركيب النص أساس فهمه • لأن هناك من يرون أن فهم النص يعنى التمكن من تركيبه • و يفترضون أن فهم قصة ما يعنى أن متضمنات هذه القصة قد أصبحت محتواةً فى العقل ، ولكن الفهم ليس إلا قدرة على إعادة إنتاج الحقائق المتضمنة فى النص المقروء ، دون تطابق مطلق مع النص ذاته ؛ ومن ثم فتكرار القارىء النص ليس دليلا على فهمه إياه ، وليس فهمه النص .

وثانيهما : أن مايلاحظ فى النص من تراكيب تحلل ، وتنظم ؛ إنما توجد فى العقل ، وإن جاءت فى صورة مجردة ، ولا تلاحظ فى ذاتها ، وإنما يستدل عليها ، ولايستطيع واحد أن يزعم وجودها لديه ، لعدم وعيه بهاء وبدهى أن أحدا لايستطيع فتح عقله ليرى ما بداخله ثم يخبر عنه ، ومن ثم فالمعرفة التى تعيننا على خلع المعانى على عالمنا ، وكذلك اللغة ليست من النوع الذى يوعى به حتى لو كان واحدنا عالم نفس ، أو عالم لغة . وليس ثم دليل على أن الوعى بهذه التراكيب يحسن الفهم ، وكذلك فليس ثم دليل أن تدريس تلك التراكيب يمكن أن يسهم فى مساعدة التلاميذ على الفهم .

قليلا من فسيولوجيا المخ : ALITTLE MORE PHYSIOLOGY

لايعد المخ تشريحيا قطعة واحدة فى مجمله ، وإنما هو مقسم إلى قسمين من خلف الدماغ إلى خلف الأنف ، وهما النصفان : الأيمن ، والأيسر ، وهما متصل بعضهما ببعض فى دقة متناهية قريبا من سطح المناطق التى يبدو أنها المسئولة عن تنظيم المعرفة ، والوظائف الحركية تحت التحكم الواعى .

وثمة لغز "سيكولوجى" "فسيولوجى" معا مؤداه – قديما ولمّا يحل بعد – كيف تتجمع أبعاض أى منظر تراه العين عندما ينشغل نصف المخ الأيسر ببعض هذا المنظر ، وينشغل النصف الأيمن ببعض ثان ، فى حين أنه ليس ثم ارتباط بين نصفى المخ ، ويكاد كلاهما أن يكون مستقلا عن الأخر؟

وقد استقر الرأى أن النصف الأيسر هو المسئول بشكل كبير عن التحكم الحاسى الحركى لكل الناحية اليمنى من الجسم ، فى حين أن النصف الأيمن هو المسئول عن نفس التحكم فى الجانب الأيسر من الجسم ذاته ؛ ولهذا

فالمصابون بقطوع ، أو عاهات ، أو أى جروح فى نصف مخهم الأيسر يميلون إلى فقدان التحكم الحركى ، والحاسى ، فى جانب جسمهم الأيمن ، والعكس فى جانبهم الأيسر إذا أصيب النصف الأيسر.

ومن المعروف طيلة ما يزيد عن قرن مضى أن الغالبية العظمى من الناس وبخاصة مستعملو اليد اليمنى دون اليسرى ؛ تميل مناطق أنصاف مخهم اليسرى أن تكون هى المسئولة عن اللغة • ومن ثم فهؤلاء إذا أصيبوا بصدمات ، أو إصابات فى النصف المخى الأيمن تتأثر قدراتهم اللغوية ، فى حين أن حوادث النصف المخى الأيسر تبدو مرتبطة بفقدان اللغة.

وثمة 10% من البشر يتولى نصف مخهم الأيمن المسئولية عن وظائف اللغة. والأطفال المولودون بعاهات ، أو تشوهات مخية ، أو يعانون منها بعد الميلاد فى النصف الأيسر يمكن تنمية لغتهم فى طلاقة نسبية عن طريق النصف المخى الأيمن ، وذلك على الرغم من صعوبة نقل اللغة ، أو تعلمها بالنصف الأيسر مع تزايد أعمار هؤلاء الأطفال.

وأثبتت الدراسات حديثا أن لنصف المخ نمطين مختلفين من الإجراءات بعضهما عن بعض ؛ فالأيسر (فى معظم الناس) مسئول عن ألوان النشاط التى تكون تحليلية ، وتتابعية : كاللغة ، والتقديرات ، والحسابات العقلية ، والتخطيط . وفى مثل هؤلاء الناس فمسئولية النصف الأيمن ، ونمط إجراءاته تعنى بالعالم ، والذاتية ، والفراغ ، والمشاعر، والإحساس ، فى حين يعمل النصف الأيسر عند كتابة خطاب ، أو تحديد خطة • فالأيسر يعمل عندما نستمع إلى الموسيقا ، أو نتخيل منظرا. ومع أن ماسبق – لاشك – يعين على فهم وظائف المخ ذاته ، وفهم آلياته التى يعمل وفقا لها، فقد تكون أمورا مضللة إذا اتبعت ، وطبقت حرفيا ، وكما هى ، لأن المخ يعمل كله –

لابنصفين كلاهما فى واد مختلف عن الأخر – دون أن نعى خصائص نصفيه ولا المسئولية التى يتولاها كل من النصفين .

ولسوء الحظ ، فبعض المعلمين ، وبعض علماء النفس ، ممن لادراية كبيرة لديهم بطبيعة المخ وعمله ، وكذلك كثير من علماء الفسيولوجيا ، والأعصاب ممن تقل درايتهم عن اللغة ، يبدو من كلامهم كما لو أن الناس نصفان مستقلان فى المخ ، دون أن يعى أولئك الطبيعة الكلية للمخ وعمله . وهذا قد يؤدى إلى تصور خطأ مؤداه أن هناك مخا أيسر ، وآخر أيمن ، وإن كان هذا التصور صادقا تقريبا ، لا عاما ، فى حال الأشخاص المعوقين ممن تعرضوا لعمليات جراحية ، أو أصيبوا فى حوادث أدت إلى خلل مخى تشريحيا، وعضويا.

وليس من الناس واحد يفكر بنصف من نصفى مخه حتى لو بدأ فى مناشطه عنايته بالتخيل، أو بمداخل تأمل الحياة والتعلم. ومن الملائم القول : إن لونا ما يعنينا من النشاط ، أو التفضيل موجود لدى الشخص ، دون أن تحدد النصف المخى المسئول عن هذا اللون من النشاط ، فهذا أمر يعيننا على فهمنا الشخص ، وتدبير أقصى ظروف لتعلمه ، وتنمية ميوله التى تبدو عليه ، وتبدو منه.

ولو خصصنا قوة فى نصف مخ إنسان دون النصف الأخر ، لكان مدعاة إلى انتقاص قدر الإنسان نفسه ؛ حيث قد نغير اهتمامنا به ، وننقل عنايتنا من الأمور الملاحظة فى سلوكه لأمور مظنونة مفترضة ، وأسباب غيبية لا دليل علميا عليها. إن الشخص القادر على فهم لغة بيئته ، وإنتاجها، لهو الشخص القادر على استخدام كلا نصفى مخه ، كما أنه قادر على فعل الأشياء التى يسئل عنها النصفان المخيان .

وليس من طفل يدخل المدرسة بنصف دون الأخر من نصفى مخه ، ولايفهم الأطفال ذلك التصور عن المخ إذا صادفتهم صعوبة فى تعلم القراءة ، وليس مقبولا – مالم تكن الإصابة عضوية أو تشريحية – تفسير صعوبة التعلم القرائى تفسيرا تشريحيا فى المخ ؛ لأن هناك كثيرا من الأسباب التى تعزى إليها تلك الصعوبة دون أن تكون مركوزة فى المخ وحده .

ومن الثابت أنه لايوجد فى المخ مركز للقراءة ؛ فالأمراض ، وكثير من الإصابات ، والحميات المعتادة الشائعة التى تؤثر على الفرد ؛ قد تكون هى المسئولة عن عمل المخ إلى حد يؤثر على قدرة الشخص على القراءة ، أو يصيبها بالارتباك ، أو البطؤ ، أو التعثر.

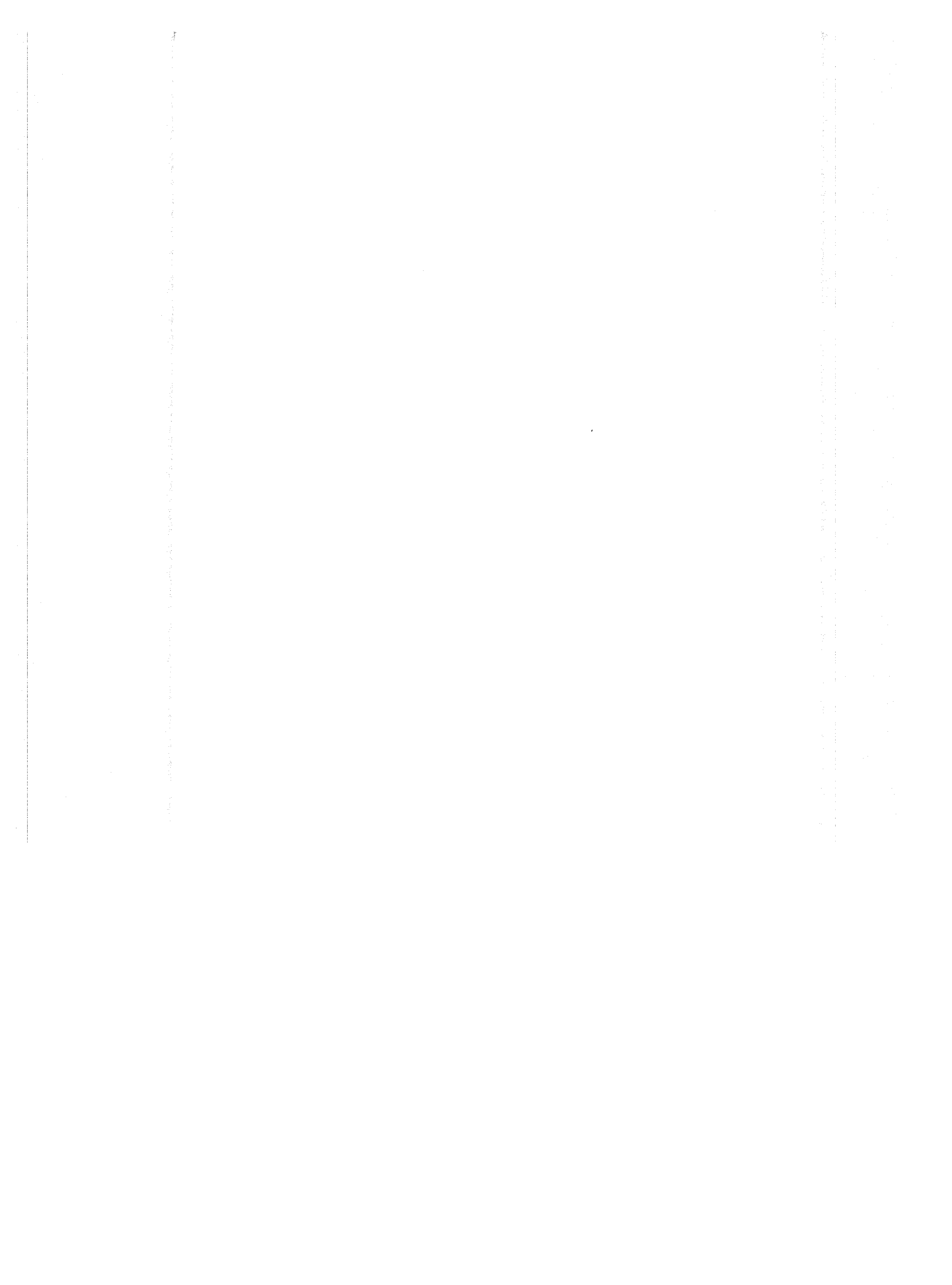
والقراءة ، ليست المسئولة عن مطالب اللغة فى العقل ، ما لم تكن هذه المطالب موجودة فى فهم الخطاب ، كما أن القراءة ليست المسئولة عن إيجاد المطالب البصرية التى لايواجهها المخ عندما نتجول بأبصارنا داخل حجرة ما لتحديد أمر بعينه ، أو للتمييز بين الوجوه الموجودة. والتطور الحادث فى فهم تشريح المخ وعمله يفيد فى احترام غموض هذا المخ ، لكنه لايؤدى إلى فهم القراءة ، ولا فهم التعلم ، كما أن طريقة عمل المخ لادخل لها فى التربية ، ولا فى الطريقة التى نتعلم بها القراءة ، وما التدريس إلا ملاءمة بحسب الظروف والشروط التى تحوط المتعلم ، وتدبير كافة مايسهم فى الفهم على نحو أفضل • وهذه أمور لاتقدمها التطورات التشريحية فى وظائف المخ ، كما لاتحسن التركيب العقلى للمتعلمين •

خاتمة الفصل

تضمن هذا الفصل ثلاثة مصطلحات مهمة هى : المعلومات غير البصرية ، والذاكرة طويلة المدى ، ثم المعرفة السابقة ، وكلها يسهم فى وصف التركيب المعرفى، والنظرية العقلية عن العالم الفيزيقى ، تلك المسئولة بشكل رئيس ، وهى المصدر الأساس لكل ما يبديه الإنسان من فهم .

وتتحدد أسس الفهم فى القدرة على التنبؤ ، وهو المسئول عن إقلال المثيرات الكثيرة ، والبدائل المتشعبة أمام القارىء ، فى تعرف الكلمات والمعنى ، فيعين بذلك على اتخاذ القرار المناسب بالإقلال من عدم التأكد .

وما التنبؤات إلا أسئلة متصلة بعالمنا الذى نكابده ، وتحوطنا ظواهره ، فى حين أن الفهم هو الإجابة عن تلك الأسئلة ذاتها، ومن ثم ندهش إذا فشلت تنبؤاتنا ، وإذا لم يكن لدينا ما نتنبأ به ، لأننا لانملك مايسمى " عدم التأكد" ومن ثم يغلب أن نكون متخبطين.



الفصل الرابع

اللغة : المنطوقة ، والمكتوبة

تمثل اللغة جزءا كبيرا كافيا من النظرية العقلية لأى كائن بشرى ، عن العالم الفيزيقى ، ومن ثم فلها دور مركزى واضح فى القراءة • وفى هذا الفصل نتناول اللغة من منظورات عدة ، بما فى ذلك العلاقات بين الأصوات (والعلامات المكتوبة) ، الخاصة باللغة ومعناها، كما تفحص اللغة فى مظهرها الإنتاجى لدى المتحدث والكاتب ، وفى مظاهر استقبالها : استماعا وقراءة • وبعامة تفحص اللغة من منظوريها : المنطوق والمكتوب.

ويعرض الفصل بإيجاز للقواعد ، والعلاقة بين اللغة والفكر، لتكوين فهم واضح عن عملية القراءة ، من حيث طبيعتها . وكل ماسبق لن يستطاع تناوله – مستقلا – فى عمق متخصصى علم النفس، أو علم اللغة ، وإنما يتناول من الأمور الجوهرية التى يجب أن يتسلح بها دارس عملية القراءة ؛ ليسهل عليه تصورها ، وتحديدها ثم فهمها وشرحها .

وتلك الأمور التى نراها جوهرية لا تتوافر كثيرا، وليست جزءا من الوعى العام لدى معلمى القراءة ، ومن ثم يتوقع أن تكون ذات جدة وطرافة ، مثل الفكرة الشائعة لديهم من أن الناس ينطقون ، ويكتبون من خلال اللغة.

إن " المعنى" ليس متضمنا فى الأصوات المنطوقة تحدثا ، أو كلاماء ولاهو مثبت فى الكلمة المطبوعة ، ولا فى علامات نظام الكتابة . وإنما المعنى يظل غائبا حتى تفك شفرات الأصوات ، ورموز الكتابة ليصنعه المستمع ،

والقارىء . ومن هنا ففهمنا القراءة مايزال فى حاجة إلى نظرية عقلية أكثر تعقدا ، وعمقا ، وشمولا للفهم ، غير تلك النظرية اليسيرة التى ترى المعنى أمرا يعطاه القارىء من داخل النص ، ومن الصوت المسموع ، ومن تعرفه الأصوات والكلمات.

مظهرا اللغة : TWO ASPECTS OF LANGUAGE

ثمة – فى التحدث عن اللغة – طريقان مختلف بعضهما جد الاختلاف عن الأخر، سواء أكانت اللغة منطوقة ، أم مكتوبة ؛ أحدهما الجانب الفيزيقى للغة. وسماتها الملحوظة ، التى يمكن قياسها مثل : مساحة الصوت ، أو عدد الحروف السواكن ، والصوائت ، وحجمها فى السطور المكتوبة، أو المطبوعة وكل هذا يسمى بالبنية الظاهرة للغة : Surface Structure ، وهى ذلك الجزء من اللغة ، الذى يدخل إلى المخ عن طريق الأذن ، أو العين ، أو كليهما، أى ظاهر اللغة فى شِعْبِها ، أو مظهرِها ، المنطوق ، والمكتوب دون تفرقة بين هذين المظهرين.

وتعد البنية الظاهرة نوعا من المعلومات البصرية للغة المكتوبة ، وهى كذلك مصدر المعلومات التى يفتقدها القارىء إذا اختفى الضوء اللازم فى القراءة ، وكذلك فالبنية الظاهرة جزء من اللغة المنطوقة التى تفقد معناها ، عند احتباس الصوت ، أو تحطم الأحبال الصوتية ، أو تعطل الهاتف فى اتصال بين اثنين .

وثم فى اللغة جانب غير منظور ، لايلاحظ ، ولايقاس على نحو مباشر ؛ هو معنى اللغة فى مظهريها : المنطوق ، والمكتوب، وهذا المعنى يعبر عنه بمصطلح ثان هو "البنية العميقة" (الباطنة) Deep Structure، وهذا

المصطلح يناسب تماما المقصود من "المعنى" فى اللغة ، ذلك الذى لايوجد فى البنية الظاهرة ، وإنما هو موجود هنالك عميقا فى عقول مستقبلى اللغة : مستمعين كانوا أم قارئين ، وهو عين ما قيل عنه : "المعنى فى بطن الشاعر".

وهذان المظهران باديان فى لغة الناس لكنهم لايعون أنهما مظهرا اللغة ، فقد يقال : إن فلانا يتحدث فى صوت عالٍ ، أو خفيضٍ ، أو فى خشونةٍ ، أو فى نعومةٍ ورقةٍ ، أو فى سرعةٍ أو بطء ، دون تحديد ما يقوله فلان هذا ، وكذلك يقال : إن الخط المطبوع ، أو المكتوب جميل ، واضح، مساحته كذا ، و"بنطه" كذا ، دون أن نعرض للمعنى فى الخط ، وهكذا يمكن القول : إن المعنى لايتأثر مباشرة بشكل البنية الظاهرة للغة فى أى من مظهريها: المنطوق ، والمكتوب.

لكن التمييز بين بنيتى اللغة فى هذين المظهرين اللغويين ، أمر مهم فى فهم عملية القراءة ؛ لأن مظهرى اللغة : النطق ، والكتابة ، منفصلان بما يشبه الصدع بينهما، وهما - معا - ليسا وجهين مختلفين فى عملة واحدة ، وليس أحدهما بمرآة للآخر، ولايرتبطان مباشرة ، ولا فى وضوح ، وإنما - بتعبير فنى - لاتوجد علاقة مباشرة (نِدِّيّة) بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة.

وبتعبير عام فالمعنى ليس موجودا خلف الصوت ، ولا هو فيما وراء الخط المكتوب ، أو المطبوع ، ولايشتق من البنية اللغوية الظاهرة بأى نوع من العمليات . وقد تختلف البُنَى اللغويةُ الظاهرةُ، لكنها لاتؤثر بأى اختلاف على البنية العميقة (المعنى) ، كما قد توجد اختلافات فى البنى العميقة (المعانى) لاتبدو من البنى الظاهرة فجملتان مثل : (أكل القطُّ الطائرَ، وأُكِلَ الطائرُ) معناهما واحد مع أن ظاهريهما مختلفان . ولو طلب إلى واحد منا أن يحدد المقصود من "الكلام" ، أو من بعض الكلمات ، لاستخدم الكلمات نفسها فى

التعبير عن المعنى ؛ فالرجل (العزب) هو (الرجل غير المتزوج) لكن سؤالا مثل : ,مامعنى أن يكون (العزب) و(غير المتزوج) معناهما واحدا؟ ، فمثل هذا السؤال لامعنى له.

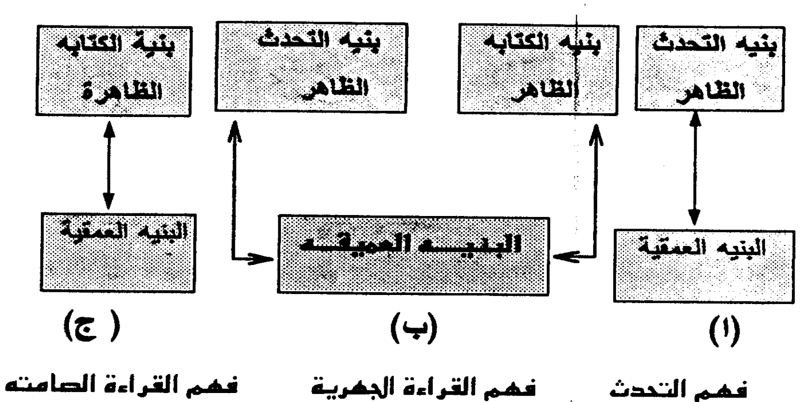
وما سبق يشير إلى أن تعريفات الكلمات ، والمصطلحات ليست سوى مزيد من البنى اللغوية الظاهرة ، التى نحاول التعبير عما وراءها من معانٍ ، وتزيد الأمر تعقدا ، ومن ثم تزيده صعوبة.

وكذلك فقد تكون بنية ظاهرة ذات معنيين محتملين : راجح ، ومرجوح ، أو ذات تفسيرين بدلا من تفسير واحد، كما فى التعبيرات المجازية التى يصعب فهم معناها للوهلة الأولى سمعا، أو قراءة ، ولكى يصل القارىء إلى المعنى المقصود بالضبط ، إذا قدر له أن يصل ، يظل عقله متأرجحا بين معنيين محتملين بنفس القوة ، والقدر ، ومن ثم نسأل : لماذا يندر أن نكون واعين بما فى اللغة من طاقة على الغموض ؟ وهذا الغموض قد يعزى إلى بنية اللغة الظاهرة.

ومادام صدعٌ بين مظهرى اللغة : المنطوق ، والمكتوب، فكيف يتأتى فهم هذه اللغة فى صلتها بالقراءة؟ وإذا كان المعنى يأتى مباشرة من ظاهر اللغة فى التحدث فليس من داع أن يفك القارىء شفرات المكتوب ، ولابد - هنا - من أن يحول القارىء ، المكتوب إلى أصوات منطوقة ليكتسب المعنى مباشرة من غير عناء ، وبلا تعب ، فيكون الفهم .

والأمر ليس على النحو السابق سهولةً ويسرَ منالٍ ، وإنما هو فى حاجة إلى مزيد فهم فى المقام الأول . فليس العمل ، فى الكتابة ، فك شفراتها ، ولا هو فى تحويلها إلى أصوات رجاء الفهم ، لأن الطريقة التى يجلب بها معنى

المطبوع إنما هى طريقة مباشرة تماما مثل الطريقة التى يفهم بها الحديث المنطوق ، أى أن العمليات الأساس فى فهم اللغة هى هى فيما يتصل بالبنية اللغوية الظاهرة ، كما يبدو من الشكل الآتى :



شكل رقم(٦): عمليات فهم اللغة : تحدثاً وقراءة

ومن هذا الشكل يظهر أن اللغة المنطوقة لاتفهم فقط بحل شفرات الأصوات ، وإنما تفهم – كذلك – بجلب المعنى لها من البنية العميقة كما هو فى الجزء (أ) ممثلا فى السهم ذى الاتجاهين بين بنيتى التحدث : الظاهرة ، والعميقة . وكذلك فالقراءة الجهرية ليست مسألة حل شفرات المكتوب ، وتحويلها إلى أصوات منطوقة فحسب ، وإنما يجلب معناها من بنية عميقة لكل من التحدث والكتابة كما هو ممثل فى الجزء (ب). وأما القراءة الصامتة ، فلا معنى فيها للصوت ، ولا قيمة له ، وإنما أمرها جلب المعنى من البنية العميقة للكتابة

مباشرة دون وساطة الصوت ، ولا امتزاجا كما هو ممثل فى الجزء (ج).

ومع هذا فالقراءة الجهرية أصعب من الصامتة ، وأكثر تعقدا.

الارتباك مع الكلمات : The Truble With Words

مايزال فهمنا اللغة : منطوقةً ، ومكتوبةً ، أمرا يكتنفه غموض غير قليل . ومحال أن يكون هذا الفهم ؛ لأننا نجمع معانى الكلمات الداخلة فى الجملة ، ثم يكون فهم الجملة كلها، وبداءة لايعقل أن تكون الكلمات بمعانيها موجودة فيما ينطق من أصوات . ومهما تكن الأدوات العلمية ، وكفاية تطورها ، فليست بقادرة على عزل بدايات الأصوات المنطوقة عن نهايتها ، ولافصل الكلمات لتبدو أبعاضا لاترابط بينها ، لكن على العكس فللأصوات انسياب طبعى لاتوقف فيه ، فى حين أن تجزيىء الكلام المسموع إلى قطع ، ومقاطع أمر يمارسه المستمع ، ويسهم به فى مقابل ما يسمعه من أصوات .

ولابد للإنسان من أن يعرف كثيرا عن اللغة ؛ ليتعلم كيف يستمع إليها . وهذا جلى عندما يستمع أحدنا إلى لغة غير لغته الأم ؛ فقد لايتضح فى ممارسته استماع لغته هذه . لكنه فى استماعه لغة أجنبية عنه لايتمكن من تحديد أعداد المقاطع ، ولا أعداد الكلمات فى كمية الصوت المنطوقة دفعة واحدة . والحال ذاته مع الطفل الصغير عندما يستمع إلى نطوق لغته الأم على ألسنة الكبار؛ فضلا عن أن هناك تقاليد لنظام الكتابة - فى أى لغة - تفرض نفسها على تحويل المكتوب إلى منطوق ، مثل همزة الوصل فىالكتابة العربية ، رسما ، وعدم ظهورها صوتا، ومثلها اللام الشمسية المرسومة غير المنطوقة ، والألف المقصور المنطوق أيضا، وقد ترسم ياء كما فى (فدى - يمنى - هدى - رضا) .

إن الأطفال يتعلمون كيف يتكلمون : كلمة واحدة ، أو عدة كلمات ، قصيرة ، أم طويلة ، وعادة لايتمكن القراء المبتدئون من تحديد عدد الكلمات فى الجملة : منطوقة كانت أم مكتوبة ، ومن ثم فهم فى حاجة إلى أن يجيدوا القراءة ؛ ليفهموا هذا الأمر.

الكلمات والمعنى :

قد يقال : إن معنى الكلمات مرده وجود الكلمات ذاتها فى نمط لغوى هو الجملة . لكن يتعذر أن يكون للكلمة معناها معزولة خارج النمط . والمعنى المقصود هنا هو المعنى التركيبى أو الوظيفى Grammatical or Funcutional Meaning ، وهذان مختلفان عن معنى الكلمة المعجمى Lexical Meaning ، أو ما يقال له : المعنى القاموسى . وعلى الرغم من أن الأسماء ، وهى صنف من الكلام – بالمعنى النحوى – يسهل تصنيفها فهى تمثل الصعوبة المشار إليها؛ فى نوعى المعنى السابق ذكرهما. وإنه لأمر مجافٍ للصواب أن كل موضوع له إسم واحد . وكذلك فليس صوابا أن يكون لكل كلمة معنى واحد . والعكس هو الصواب ؛ ومثال ذلك ' الحيوانات الأليفة' فهو مصطلح يضم تحته أسماء عديدة : (القطط ، الطلاب ، الخنازير) ومصطلح (الكلاب) بدوره ينطوى على ما لا حصر له من الأنواع ، والأفراد على اختلاف أسماء هذه الأفراد التى تدل على تلك الفئة المستبعدة من الحيوانات . لكن ما الاسم الحقيقى للحيوان المحدد ؟ هل اسمه فى ذاته ؟ أم هل هو اسمه بحكم انتمائه للكائنات ، أم بحكم انتمائه لفئة محددة من الحيوانات؟

وفى هذا السياق فللمتحدث ، وللقارىء الحرية فى تحديد اسم الحيوان الذى يريانه ، ويسوقانه فى مجرى التحدث ، أو القراءة من نص مكتوب . وكثيرا

ما تعجز كلمة واحدة فى التعبير عن المقصود من كلمة ما كما هو الحال فى مصطلحات (التجريد – الفاعل – الصواب – الخطأ – الصدق – الكذب – التدريس – التعليم – التعلم ...) فالأمر هنا فى حاجة إلى تعريف لغوى ، وعبارات تشرح المقصود من تلك المصطلحات ، وهو الحال فى تعريف المصطلحات العلمية ، والقانونية ، والموسيقية ، والنحوية ، والفلسفية .

إن كل المعانى المحددة معتمد على معرفة المستمع ، أو القارىء ، وعلى مختلف الأهميات النسبية لكل معنى من المعانى حتى يحدد المستمع ، أو القارىء المعنى المقصود بدرجة لن تكون تامة ، وإنما أقرب ما تكون إلى الضبط والتحديد .

ومن الثابت لغويا أن الكلمات الشائعة فى لغة ما لها غير معنى ، ومن ثم يزداد الغموض فى استعمال الكلمات ومثال ذلك كلمات : المائدة ـ المقعد – الطاولة – القعود – الجلوس – الجورب – الحصان – الكلب – يأخذ ، ينظر- يرى ، يرمق – يرنو – يذهب – يجرى .... إلخ. فكل منها فى حاجة إلى عبارات تحدده ، وتضبط المقصود منه ؛ فى حين أن من الكلمات ، مالايشيع أو مايقل شيوعه ، وقد لايحتاج عبارات ، وتعريفات تحدده ، وتضبط المقصود منه .

وحروف الجر ، بوصفها من مكونات اللغة ، وأكثرها شيوعا ، تتعدد معانيها على نحو واسع ، وكل معنى يضمه سياق واحد ، مما يجعلها كلمات وظائف أكثر منها كلمات محتوى ، فحرف الجر (من) قد يعنى : الابتداء ، أو البعضية ، أو التفوق :

أ – خرج الولد من الدار إلى المدرسة .

ب– الذراع من الجسد.

ج- " قد جاءكم رسول من أنفسكم عزيز عليه ما عنتم حريص عليكم بالمؤمنين رؤوف رحيم"

صدق الله العظيم.

ومنه قول " المتنبى " فى مدح سيف الدولة :

فإن تَفُق الأنامَ ، وأنتَ مِنْهُم   فإنّ المسكَ بعضُ دم الغـــزالِ !

والشاهد هنا (منهم) و (بعض دم الغزال) على تأويل (من دم الغزال) .

وهذا التعدد فى " المعانى" " للمبنى" الواحد وفير فى اللغة العربية ، ومثاله (حتى) و (ما) :

أ – أكلت السمكة حتى ذيلُـــها .

ب- أكلت السمكة حتى ذيلَـــها.

جـ- أكلت السمكة حتى ذيلِـــها.

د – " ما جاءنا من نذير" حرف نفى .

هـ – ما الساعة ؟ اسم تعجب .

و – ما أحسن النيلَ! اسم تعجب .

ز – ليس هذا ما أريده اسم موصول.

وهذا التعدد "المعنوى" "للمبنى" الواحد ظاهر كذلك فى "الإنجليزية" التى اكتشف أحد باحثيها أن للحرف (at) تسعة وثلاثين معنى ، وأن للحرف (in) أربعين معنى ، وأن للحرف (of) ثلاثة وستين معنى ! وهذا ما يكشف بعضه

النص الأتى :

"I found the book (by) Charles Dickens (by) the tree (by) chance ; I shall return it (by) mail (by) friday"

فكل معانى الحرف (by) قد تكون مفهومه من السياق ، لكن من الصعب التعبير عنها لفظا . وهكذا فالكلمات فى السياق تشحن بطاقات من المعانى ، فى حين أنه من المحال – فى عزلتها – أن يكون لها هذا الثراء المعنوى ، وإنما يزيد غموضها ، فضلا عن صعوبة تحديد معنى واحد من تلك المعانى ومن ثم يصعب ترجمة حروف الجر (بالتحديد) من لغة إلى أخرى .

وليس ضروريا مناقشة طبيعة الكلمات ، ولا طبيعة معانيها ؛ لأن معنى الجملة لايفهم من مجرد معانى كلماتها الداخلة فى تركيبها، بضم بعض تلك الكلمات إلى بعض . فلو قلنا : (أكل الرجلُ السمكةَ) ، (أكلت السمكةُ الرجلَ) فالبنية الظاهرة فى الجملتين واحدة تقريبا من حيث الكلمات ؛ ومع هذا فمعنى الأولى مختلف عن معنى الثانية ، وهذا يؤكد أن معنى الجملة لايتأتى – فقط – من بنيتها الظاهرة وحدها ، بأى شكل من أشكال تألف مجموع الكلمات ، ومعانى الكلمات منفصلة عن سياق الجملة ، أو المعانى المعجمية ، مختلفة عن المعانى التركيبية ،والسياقية للكلمات ذاتها عندما تنتظمها جملة.وهكذا فلدينا ثلاثة أنواع من المعنى .

أ – المعنى المعجمى .

ب– المعنى التركيبى .

ج – المعنى السياقى .

والبحث اللغوى الذى ينتظم تلك المعانى هو " الدلالة " Semantic بحيث إن دلالة الكلمة إنما هى مجموع معانيها الثلاثة ، ومن هنا تختلف دلالة الجملة عن مجموع معانى الكلمات الداخلة فى تركيبها.

ويُعنَى علم "التركيب" syntax بالنظام الذى ترتب عليه الكلمات فى الجمل ؛ من حيث المعانى النحوية أو الوظيفية Gramatical Meanings ، وهذا يعنى أن الكلمات المتفقة فى معانيها الوظيفية ليس شرطا أن تتفق معانيها المعجمية ولا السياقية :

قال الشيخ لتلميذه .

قال الصائد للفريسة .

فكلمتا (الشيخ) و (الصائد) وظيفتهما واحدة لكن معنييهما المعجمى مختلفان ، وقد تختلف كلمتان تركيبيا ، ومعناهما واحد ، ومعناهما واحد مثل (قال الرجل للصائد) و (ذهب الصائد إلى الغابة) ؛ كلمة (الصائد) هى هى فى الجملتين على الرغم من اختلاف معناها التركيبى فى كلتيهما.

وهذا هو السبب فى أن "عبدالقاهر الجرجانى" أرجع الاختلافات كلها فى المعانى إلى " النظم" ، وكذلك فعل " تشومسكى" الذى أرجع الاختلافات إلى "البنية العميقة " ، وكلتا النظريتين مؤداهما واحد على اختلاف القرون وتباعدها بينهما، والمغزى واحد مؤداه أن " القواعد " مَعْبَرٌ بين البنيتين : "الظاهرة "و" العميقة " للجملة الواحدة .

لكن الأمر مايزال ملغزا حيث إن من المحال تحديد المعنى التركيبى للكلمة فى جملة ، من قبل أن تكون الجملة ذاتها قد فهم معناها ، وإذن فقضية المعنى أكبر من القواعد ، كما كانت القضية ذاتها أكبر من البنية الظاهرة ،

وهى من ثم أكبر من المعنى المعجمى ، والمعنى السّياقى ؛ أى أكبر من الدلالة على إجمالها.

وبمعنى آخر فالنحو لايبسط المعنى ، والمعنى ذاته أسبق من قواعد النحو ، وأسبق من تحليل التركيب نحوا ، فالكلمات الشائعة المألوفة (الرجل) (المائدة) (الساعة) (الولد) ، وكثير غيرها ، ليس لها - فقط - معان متعددة ، وإنما لها وفرة فى المعانى التركيبية التى قد تشغلها داخل مختلف التراكيب . وهذه المعانى التركيبية محال الكشف عنها ، ومحال تحديدها للكلمة الواحدة ، منعزلة عن أى تركيب يضمها ؛ فلا يعلم من عزلتها كونها : فاعلا ، أو متبدأ أو حالا ... إلخ ، مالم ينتظمها تركيب ما ، وهذا هو الواضح فى أن الحاسبات الآلية ، وعقولها الإلكترونية ، عاجزة عن الترجمات من لغة إلى أخرى ، فضلا عن أنها عاجزة عن التجريد - فى برمجتها - فى صورة قاموس ، أو عندما تزود بقواعد اللغة ؛ تظل كذلك عاجزة عن الترجمة التى لايستطيعها غير العقل البشرى ، لأن فيه النظرية العقلية عن العالم الفيزيقى للإنسان ، وهذا ما لن يكون فى العقول الإليكترونية ، وتلك النظرية لامحيد عنها فى خلع المعنى على اللغة المستخدمة فى التعبير عن العالم الذى يحيا فيه الكائن البشرى .

وفضلا عن تعذر تحديد المعنى التركيبى لكلمة خارج الجملة ، فمن المتعذر - كذلك - تحديد المعنى الكلى للجملة بدون فهم مسبق لمعنى الجملة ذاتها؛ أى أن معنى الجملة هو الذى يحدد تركيبها اللغوى ، ولايحدد البنية السطحية لها؛ فلو قلنا (أُكِلَ البرتقالُ) فهذه بنية ظاهرة محولة عن بنية عميقة أصلها :

(أكل – الولد – البرتقال) ، فالأولى صحيحة نحوا لكن بنيتها الظاهرة غير معقولة ، ولايفهم منطقها من غير فحص البنية العميقة التى حولت عنها، ووصلت إلى هذا الشكل الظاهر. ومثال ذلك أيضا :

The Onions are planted by the farmer.

فهذه بنية ظاهرة محولة عن بنية عميقة هى :

The farmer plants the onions.

ولايمكن ترجمة الجملة الأسبق إلى :

The Onions are planted by the tree.

هذا ، مع أن الجملة الأخيرة متضمنة نفس العلامات النحوية الموجودة فى الجملة الأسبق المبنية

للمجهول ، ولا كذلك يعقل أن تترجم تلك الجملة ذاتها إلى الصيغة :

The tree plants the Onions .

ومجمل ما سبق أن المعنى نفسه هو الذى يحدد قواعد التركيب ، وأن القواعد معتمدة على المعنى ذاته ، ومن ثم فالنص المكتوب لايتضمن معنى ، وإنما يتضمن القواعد وكل أعراف الكتابة . وهذان : القواعد ، وأعراف الكتابة يخلعها القارىء من عقله ، ومن نظريته عن العالم الفيزيقى ، على النص المكتوب .

الفهم من خلال التنبؤ :

COMPREHENSION THROUGH PREDICTION

إذا اتفق مجموع من الناس على معنى ما لعدد من الكلمات فى سياق بعينه ، فلابد من تفسير للأسباب التى أوجدت بينهم هذا الاتفاق ، ومثله لن يكون مألوفا. وعادة تفهم اللغة عند كل الناس بطريقة واحدة ، لأن المستمع والقارىء لديهما قدر من الأفكار عن معنى اللغة المتداولة : نطقا أو كتابة ؛ وإذن فالمعنى مخلوع على المنطوق ، والمكتوب ، بالتنبؤ الذى هو فى حقيقته – كما قيل – نوع من الإيضاح القبلى ، والتمييز بين البدائل غير المتماثلة .

وليس التنبؤ مجرد تخمين ينطبق على كل الكلمات بطريقة واحدة ، ولا هو يعنى أن المعنى المحدد يعرف باطراد . وإنما التنبؤ – فى إيجاز – معناه أن عدم التأكد الحادث لدى المستمع ، أو القارىء محدود فى إطار عدة بدائل محتملة ، مما يؤدى إلى أن المعلومات يمكن أن توجد فى البنية الظاهرة للكلام ، لتقلل البقية الباقية من عدم التأكد ، فيصل القارىء أو المستمع إلى القرار المناسب بالمعنى اللازم ، وهذا هو المقصود بالفهم .

والتنبؤ هو المسئول عن عدم تزود المخ بقدرة التغلب على الأعداد الممكنه للبدائل اللغوية ؛ فهناك فى عقولنا عدد قليل جدا من البدائل ، فى أى وقت ، يمكننا من فهم ما يقال ، فضلا عن أن التنبؤ هو الذى يجعلنا ، نادرا ما نعى الغموض ؛ حيث نتوقع ما سيقوله الكاتب ، أو المتكلم ، ومن ثم لانتأمل التفسير البديل.

وعندما نفهم اللغة ، فهذا معناه أن مستقبلها عادة لايكون لديه الوعى الكافى بالغموض الممكن وجوده ، أكثر مما يعيه منتجها ؛ بمعنى أن منتج اللغة يعى

غموضها أكثر من مستقبلها ويفترض أن يكون لـدى المتكلمين ، والكاتبين – على الأقل – قدر من الأفكار التى ينتوون قولها ، أو كتابتها ، وبذلك لايراعون كثيرا من البدائل التى قد تعطل أفكارهم ، والتعبير عنها ، وكذلك لايقللون تعدد التفسيرات فيما يقولونه أو ما يكتبونه .

وفى استقبال اللغة يتكون لدى المستقبل تفسير فيه معظم المعنى المقصود وقت الاستقبال، ولايعتد بالتفسيرات الأخرى البديلة ، إذا لم تفلح فى تكوين ذلك المعنى ، وهنا يدرك المستقبل خطأه المحتمل ، ويحاول العدول عنه ، أو تعديله .

وأول المعانى المتبادرة فى استقبال اللغة ، عادة يرضى المستقبل ، فلا ينشغل بغيره ، ولايضيع وقته فى فحص المعنى المحتمل ، وهذا هو السبب فى أن كثيرا من مستقبلى اللغة يصعب عليهم التمييز بين كلمات مشتركة فى معظم الحروف إلا حرفا ، أو حرفين مثل : عذر ، نذر ، نزر ، يسر ، عسر ، Evaluation , Father , Farther, Evolution ، ومثله كذلك صعوبة تحديد أكثر من معنى للتتابع ذاته ، من الكلمات .

وبالتنبؤ نخلع المعانى على كل الأحداث فى حيواتنا اليومية ، ولا نعى – بما يكفى – بهذا الذى نجريه من تنبؤ فى أثناء القراءة ، أكثر من غيرها من العمليات الحيوية اليومية ، لأن التنبؤ أمر يجرى فى كفاية ، ولا نشعر به إلا عندما نفشل فيه ، أى فى خلع المعانى على ما حولنا من ظواهر ، وأحداث ، ونادرا ما ندهش ، أو نستغرب ، وهذا راجع إلى التنبؤ ، لكن المهم الآن أن نسأل : بماذا نتنبأ – فعلا – فى أثناء القراءة ؟

ويقينا أننا نتنبأ بالمعنى الذى قد يثبته ما نـراه مـن اللغـة ، وقـد لايثبتـه ، لكننـا نتنبأ بالمعنى ذاته ، وفى أثناء القراءة نكون تفاصيل ، ومعلومات ، ومزيد مـن التنبؤات ، وكـل ذا فـى آنٍ واحـد ، ودائمـا يكـون تعديـل فــى تجـاوزات ، وانحرافات حدثت فى الفهم داخـل السـياق ؛ حتـى يسـتوى الفهـم علـى سـوقه نتيجة اتخاذ القرار المناسب والوصول إلى المعنى المحدد من بين عديـد مـن المعانى المحتمله . ولسوف يكشف فى الفصل التالى عن أن المعنى هو الـذى يعدل التنبؤ اللازم إحداثه ، وصـولا إلـى المعنـى المـراد مـن تتـابع الكلمـات ، والجمل : منطوقة كانت أم مكتوبة ،ومن ثم يعيننا المعنى ذاته على أن نعـرف الكلمات فى أقل قدر من المعلومات البصرية.

ونحن نستخدم معرفتنا القبلية (السابقة) عن الكيفية التى تتجـاوز بهـا الحـروف فى الكلمات والتى بها تتجاوز كذلك – الكلمـات فـى تتـابع سـياق ذى معنـى ، وفى ترتيب ؛ لكى نقلل من تشتتنا بيـن البدائـل غـير المتشـابهة ، وبذلـك يقـل اعتمادنا على المعلومات البصرية .

ومـن المعلومـات غير البصريـة يجـىء التنبـؤ ؛ وإذن فهـذه المعلومـات غـير البصرية بمثابـة المعرفـة القبليـة بالمـادة ، واللغـة ، وهـى التـى تجعلنـا نطـور عديدا من المعانى المتنوعـة لعدد محـدود مـن العنـاصر اللغويـة (المعلومـات البصريـة) ، ولعـل هـذا مــا قصــده "تشومســكى" مــن قولــه : إن اللغــة ذات خصيصة إبداعية ؛ فمـن أقـل عناصرهـا ينتـج الإنسـان عديـدا مـن المعـانى ، وعديدا من الجمل ، وكلما كانت الفكرة التى نكونها لمـا نـراه ، أفضـل ، قلـت الملامح والسمات الفارقة التى نحتاجها للتمييز.

وهكذا فالبنية الظاهرة للغة ، هى المعلومات البصرية التى تدلف إلى المخ عن طريق العين. والمعنى الذى نخلعه علـى اللغـة ، يتحـدد ، ويتعيـن فـى المـخ ،

ويستقر فى البنية العميقه كجزء من معلوماتنا غير البصرية التى هى أساس الفهم ، ومن ثم فعدم القدرة على إعطاء اللغة معناها ، إنما هو دليل على الغياب الكامل للمعلومات غير البصرية اللازمة لخلع المعنى على اللغة التى نواجهها : منطوقة أو مكتوبة .

بعض التطبيقات العملية : SPME PRACTICAL IMPLICATIONS

إنه لأمر مضلل ألا نرى القراءة عملا يتتبع فيه القارئ النص المكتوب ، وألا نتصور المستمع متتبعا معانى المتكلم . واللغة تفهم بالاحتفاظ الدائم بالتفاصيل الداخلة إلى المخ ، حتى يتناولها فى الفهم ، وفى خلع المعانى على اللغة فى صورتيها : المنطوقة ، والمكتوبة .

وكنوع من حماية أنفسنا من الغرق فى سيل المعلومات المنهال علينا من اللغة ، نتسلح بقليل من التوقع لما يقصد إليه الكاتب ، وما يعنيه المتكلم ، ومن ثم نتحاشى الخلط الناشىء عن الغموض ، ونعبر الفجوة بين بنيتى النص : الظاهرة ، والعميقة ، سواء أكان النص مكتوبا أم منطوقا.

وليس صعبا الكشف عن الطريقة التى بها يحتفظ المخ بالكلمات التى نتعرف عليها فى أثناء القراءة ؛ فلو قرأ فرد ما جهرا ،وطلب إلى صديقه أن يطفىء المصباح ، فهذا معناه انقطاع المعلومات البصرية عن عين القارىء ، ومع هذا سيجد القارىء نفسه قادرا على أن يقرأ مرة أخرى ، حوالى أربع كلمات أو خمسا من النص المكتوب فى غياب الضوء ، وأن عينيه ، لثانية ، أو لخمس ثوان ، تظلان متتبعة النص نفسه . وهذه الظاهرة تسمى "فترة الصوت .. والعين" The Eye-voice span ، وهذا المصطلح مضلل بدوره ؛ لأنه يؤكد أن المخ يحتاج أكثر من ثانية ليتعرف على الكلمات فى النص ، أو على

الصوت فى التحدث ، وفى حين أن هذا غير صواب، فالمخ ليس فى حاجة إلى هذه الثانية للتعرف ، والفرق فى الوقت ليس دليلا على المدى الذى يبلغه المخ خلف العين ليتبع الصوت ، وليعرف الكلمات ، ولكن المخ يستخدم العين دوما وفى اضطراد ، ليكشف ما تراه العين ؛ حتى يتخذ القرارات المناسبة للمعنى المطلوب.

ولو وجد نص غير مفهوم ، ولا معنى له مثل (فى على النار يوم) فالمخ والعين يحاولان الاجتماع فى نقطة واحدة ، ويختفى الصوت المصاحب حركة العين ، بمعنى أن القراءة الجهرية عمل يجتمع فيه المخ والعين على النص المكتوب ، كما تجتمع العين والصوت على نطق هذا النص بشرط أن يكون النص ذا معنى ، وبغير هذا يلتقى الاثنان ، ويختفى الصوت المصاحب العين؛ لخلو النص من المعنى ، ومن الأعراف اللازم إتباعها .

ونظرا إلى دوام الوعى بالنص المقروء ، فيصعب على الأطفال أن يتعلموا القراءة من نصوص لاتمثل لهم معنى ، ولا فائدة ، ولاقيمة ؛ حيث يفقدون صلتهم بها ، فينقطع ويصبح محالا تنبؤهم ؛ وهذا معناه أن التنبؤ بالمعنى فى القراءة نوع من الوعى بالنص ذى المغزى بالنسبة إلى القارىء.

وبالقدر نفسه ، فالقراءة صعبة على الأطفال الذين عُلِّمُوا العناية بالكلمات نفسها ، أكثر من العناية بخلع المعانى عليها من داخل عقولهم ؛ من نظرياتهم العقلية فى أدمغتهم ، تلك النظرية التى تتضمن كثيرا من المعلومات غير البصرية التى هى بدورها أساس الفهم ؛ وإذن فليست القراءة مسألة حل شفرات البنية الظاهرة للصوت ، أو للمكتوب ، لأن الصوت ، والحرف كليهما لايمثلان المعنى فى ذاتهما.

ولاتعزى صعوبة القراءة لدى التلاميذ فى أواخر المرحلة الإعدادية وطوال المرحلة الثانوية ، إلى عجزهم عن نطق الكلمات ، أو الجمل صوابا ، ولاتعزى كذلك إلى إهمالهم النطق ، والتعرف الصواب ، وإنما تعزى إلى أنهم يهملون القراءة في جملة ، ويقرأون كلمة بكلمة مستندين فى مسلكهم هذا إلى زعم – ظهر فساده – مؤداه أن الكلمات منفردة تتضمن المعنى المقصود ومن ثم يركزون عليها مقصدا أسنى أجدر بالعناية ، وهذا منحى مغاير للمنحى الذى يكون به ، المعنى ، ويخلع على النصوص المقروءة : ضمنا ، أو جهرا .

ثلاثة أنواع لقواعد اللغة :

THREE GRAMMERS OF LANGUAGE

ثم نحو تقليدى يقال له : النحو الوصفى Descriptive Grammer ، ويعنى بأقسام الكلام ، ومعانيه الوظيفية ، ومبانيه أى يعنى بالبنية الظاهرة فى التركيب مكتوبة كانت أم منطوقة ، وينصب على الكلمة وأجزائها ، وشتى العلاقات المتبادلة بينها وبين غيرها فى ظاهرة التركيب ، ومنطوق القول . وهذا النحو بشتى مسائله ، وأصوله ، وفروعه ، وفنونه ، لايسمح ، ولايتيح ، ولا دور له ، فى تمكين الإنسان من أن ينتج لغة ذات معنى على أى صورة من صورها : المنطوقة ، أو المكتوبة.

وللغة نحوان أخران جديران بالنظر والعناية ، ويعتنى بهما علم اللغة Linguistics وهما : نحو الدلالة Semantic Grammer ، والنحو التحويلى Transformational Grammer ، فالأول مجاله المعنى والبنى العميقة ، والأخر مجاله الصلة بين المعنى والبنية اللغوية الظاهرة .

وثم فروق بين نحو البنية الظاهرة ، ونحو البنية العميقة ، أى بين النحو الوصفى التقليدى من جهة ، وكل من نحو الدلالة ، والنحو التحويلى من جهة أخرى ، فعناصر النحو الوصفى : الكلمات ، وأجزاؤها ، وتعرف أنماط الصوت فى الكلام أو الحروف فى الكتابة ، فى حين أن عناصر نحو البنية العميقة هى نفسها عناصر الفكر : الأفكار ، والمفهومات .

وتختلف العلاقات بين كل تلك العناصر ؛ ففى البنية الظاهرة لجملة مثل :

(الكلب العقور قتل قطتى فى الشارع) ؛ فكلمة (العقور) لها علاقة (التابعية : النعت) لكلمة (الكلب) ، وكلمة (قتل) لها علاقة (الفعلية) بكلمة (الكلب) ذاتها؛ أى أن هناك فى البنية الظاهرة علاقات المعانى الوظيفية ، أو التركيبية (النحوية) للكلمات الداخلة فى نمط الجملة .[20]

وأما فى البنية العميقة للجملة السابقة ذاتها فكل البنية الظاهرة جزء من حدث محدد: فالقتل هو الحدث ، والكلب هو الفاعل الذى أحدث الحدث ، والقطة هى المفعول بها الحدث ، والشارع هو المسرح (المكان) الذى احتوى الحدث ، ومن ثم فتلك العلاقات ذات معنى ، وتتآزر فى تكوين مغزى متسق للحدث .

ومن أهم سمات البنية العميقة تضمنها معلومات لاتوجد فى البنية السطحية ، وتلك المعلومات يوجدها القارىء أو المستمع، فلو قيل:" لقد سمع صوت الموسيقا فى صباح أمس " ، فلابد من تصور مكان ما عزفت فيه الموسيقا ، وآلة ما صدرت عنها ، وكلاهما ليس كأى مكان ، ولا كأى آلة ، وأن هناك شخصا ما كان يعزفها، وأن هناك فرقة موسيقية ، يقل أويزيد عددها كانت تصاحب العازف ، وأن ثم " نوته " اهتدى بها العازف ، وكل ما سبق لم يقل فى ظاهر بنية الجملة المشار إليها ؛ لأنه مفترض وجوده فى ذهن المستمع ،

أو القارىء ، أو فى قدرتيهما على التصور • ومن ثم فلا داعى لإبرازه فى البنية الظاهرة ، ومع هذا فكل ما لم يقل ظاهرا ، لاينفصم عن التركيب العميق ، ولا عن فهم ما قيل ، ومثل هذه الصور فى البنية العميقه نوع من إكمال الفراغ يجرية المستقبل ، مما قيل عن أعراف اللغة ، وتقاليد قواعدها التى لاتبتر من القصة ذاتها ، ولا فى تركيبها.

وأهم الفروق بين نحو البنية الظاهرة (الوصفى) ونحوى البنية العميقة ، أن للأول تتابعا، وترتيبا، وله عناصر ، وتسلسلا لايوجد فى نحو البنية العميقة• بمعنى أن سمة النظام ، والاتساق الموجودة فى النحو التقليدى ؛ لاتوجد فى النحوين الآخرين ؛ فلابد - فى النحو الأول - من كتابة الكلمات ، ونطقها واحدة بواحدة ، لا دفعة واحدة ، وفى أماكن بعينها متتابعة ، ولاتكتب الكلمات كلها فى مكان واحد ، ومثل هذا الفصل والتجزىء لا يوجد فى البنية العميقة وإنما موجود برمته ، وفى آن واحد فى داخل العقل ، ولا مكان محددا للعناصر المكونه الحدث ، وإنما المكان كله حيز للعناصر كلها.

وعلى نحو آخر فالبنية العميقة بنية شاملة كلية لاتتجزأ فيها الأحداث أجزاء ، ولا توضع الأجزاء فى صورة خطية Linear ، ولا تتابعية Sequential ، ولعل هذه هى القضية الأساس. والغموض الأكبر فى إنتاج اللغة وفهمها : كيف تتصل البنية العميقة الشاملة الكلية بالبنية الخطية المنفصلة المتراصة المتتابعة ؛ الظاهرة فى النص المكتوب ، أو المقروء ؟ ومن ثم : فما العلاقات الحاكمة هذين النحوين ، أو هذين النوعين من البنى : الظاهرة ، والعميقة ؟ هنا يجىء النحو الثالث :

النحو التحويلى ، أو ما يقال له : النحو التوليدى .

وما يزال الغموض مكتنفا معنى النحو التوليدى ، وربما بسبب صعوبة نظريته وتعقدها كما أبدعها " تشكومسكى" ، فى حين أن هذا النحو - التوليدى - مهم غاية الأهمية ؛ لما له من قيمة ، ومن دور بالغ الخطر فى تصميم النظرية العقلية عن العالم الفيزيقى ، فى داخل الأدمغة البشرية ، وبدونه فلا لغة ثم ، ولا فهم ممكنا .

وليس الأطفال المولودون ببعيدين عن تكوين النحو التحويلى بمجرد أن يمارسوا الكلام وأن يفهموا الأصوات التى يستمعون إليها ، فيظلون فى حال تعديل وتطوير، حتى ينتظم لهم الفهم والتواصل باللغة مع البشر المحيط بهم .

ويمكن ملاحظة البنية الظاهرة فى اللغة المكتوبة ، فى أى صحيفة من النصوص ، فى حين أن البنية العميقة للصحيفة ذاتها ليست ظاهرة هكذا ، وإنما هى أمور مفترضة ، مفهومه (معقولة) مصوغة فى لغة مجازية ، لا حقيقية ، وهذا هو مناط الصعوبة فى نظرية" تسومسكى " ؛ أنها تتناول أمورا مفترضة فى البنية العميقة ، مجردة ، وتكتب فى لغة المجاز ، لا لغة الحقيقة.

ومع هذا ، فلابد من فهم الدور الذى يناط بالنحو التحويلى ، وكيف نعى به ، لأنه هو الأساس الذى به تنتج اللغة ، وبه تفهم ، من غير التعرض لكافة التفاصيل المعقدة فى نظرية النحو التحويلى ذاتها؛ فمن المهم الوعى بأن القواعد التى يعمل وفقا لها العقل ليست مماثلة لتلك القواعد التى يعنى بها النحو التقليدى الوصفى ؛ نحو البنية الظاهرة ، فى الصفوف المدرسية ، فضلا عن أن تدريس مثل هذا النحو الوصفى ، لايؤدى دوره لا فى فهم اللغة ، ولا فى إنتاجها ، وإنما قد يتداخل معوقا إنتاج اللغة ، وإستخدامها.

اللغة المنطوقة ، واللغة المكتوبة : Written Language and Spoken Language

إنهما نوعان من اللغة ليسا متماثلين ، ومع هذا فليسا لغتين مختلفتين ؛ فلهما تشارك فى الكلمات ، والقواعد اللغوية التى تحكم كليهما معا بالقدر نفسه • وإنما الاختلاف بينهما فى أعراف كل منهما ، فضلا عن المواقف التى يستخدم فيها كل واحد منهما ، واختلاف نوع المستقبل فى كليهما : المستمع ، والقارىء .

ويعتمد نظام القواعد فى اللغة المنطوقة ، ومفرداتها على غرض المتكلم ، وعلى العلاقات المتبادلة بين المتحدثين • ويشيع أن تعزى صعوبة الكتابة إلى الاختلاف بين الصوت ، وطبيعة عملية الكتابة ؛ من حيث إن هناك من يرى أن الكتابة ترجمة أصوات .

وثم كثيرون يفترضون – وهم محقون – أن اللغة المنطوقة نظام أكثر كفاية من نظام اللغة المكتوبة ، لأن اللغة الحق صوتية الطبيعة ، لاخطية الحقيقة • وإذا اشتكى من المختصين ، فشكاواهم ليست فى اللغة ؛ إذ اللغة ظاهرة فوق أن يشكى منها • وإنما شكواهم من طرق استخدام اللغة ، كما تبدو لدى أبنائها • أو معلميها ، ومن ثم يجدر – فى زعمهم– العناية بأصوات اللغة ، وتحديدها فى اقل عدد ممكن ، ميسور الاستعمال ، وأقل قدر ممكن من التراكيب القاعدية الكافية الشاملة مختلفَ استعمالات اللغة .

وأما اللغة المكتوبة فهى التى يتنادى كثيرون بإصلاحها وتحسينها بدءا بالتهجى ، والخط ، والتعبير المكتوب • ولا خلاف أن هناك تمايزا بين اللغتين : المنطوقة ، والمكتوبة ؛ لأن الأولى لاءمت نفسها لكى تكون مسموعة، فى حين أن الثانية أنسب ما تكون ملاءمة لعملية القراءة ، فليس ممكنا أن تكون اللغة المكتوبة أكثر شمولا وتطورا إذا ترجمت أصواتا وكلاما.

ولكل من نوعى اللغة تخصصه ، ومجاله ، وطبيعته، وأهدافه ، بما يقتضى فحص المطالب المختلفة لكليهما، وخصوصا لدى مستقبلى هذين النوعين : المستمعين ، والقراء.وأهم فارق بين هذين النوعين يتحدد فى أن اللغة المنطوقة وثيقة الصلة بالذاكرة قصيرة المدى ، فى حين أن المكتوبة وثيقة الصلة بالذاكرة طويلة المدى ، تلك التى تحوى النظرية العقلية عن العالم الفيزيقى الذى يحيا فيه البشر ، وهذا ما لايبدو فى أصوات اللغة المنطوقة .

وخلع المعنى على الصوت المنطوق ليس فى حاجة إلا إلى كافة الظروف التى نُطِق فيها الصوت ذاته ؛ مما يعنى أن معظم الأصوات المنطوقة وثيق الصلة بالموقف المباشر الذى قيل فيه الصوت ، أو مجموعة الأصوات ، وبقليل من العناية بملامح الوجه ، وطرق النطق بجلب معنى ما ينطق . ونقيض ما سبق ، فتعتمد اللغة المكتوبة عامة ، لا على الظروف المحيطة ، وإنما هذه الظروف ذاتها غير ذات بال فى الكشف عن معنى المكتوب الذى يقرأه القارىء ؛ أى قارىء ، فى أى ظرف من الظروف ، ومن هنا تظهر قضية "المعنى" ؛ معنى اللغة : كيف يوجد ؟ وكيف نتأكد من أن المعلومات المتلقاة هى المعلومات الحقيقية التى تشكل المعنى المراد ، والتى تؤكد أننا قد فهمنا حقا ، وعلى نحو صواب ؟ وما مصادر التنبؤات التى فى وسعها إقلال الغموض المحيط باللغة ، وبالمعنى ؛ حتى يتسنى التفسير ، واختيار البديل المناسب من بين بدائل المعنى الوفيرة المحتملة؟ والأمر ليس ميسورا بالنسبة إلى مختلف أشكال اللغة المنطوقة ؛ فلا يعدو المطلوب أن يكون قليلا من عناية بظروف القول مثل : اهتمام المتكلم ، والموضوع ، وملامح الوجه ، وكلها مما يعين على الإقلال من عدم التأكد إلى أدنى حد ممكن ، فيكون المعنى ؛ حتى لو لم يع المستمع الموضوع الذى يتناوله المتحدث .

لكن الأمر مختلف فى اللغة المكتوبة فلا نرى الكاتب ، ولا الظروف المحيطة به ، ولا ملامح وجهه ، وكل ما فى مُكْنَتِنَا هو النص ذاته ، ولا شيىء غيره ، وإذا لم نتأكد من الفهم ، ومن تمام المعنى ، فلا بد من معاودة القراءة ؛ أى معاودة التحقق ، والجهد فى إزالة الغموض ، وتجنب الخطأ . وكل ذلك من خلال التمتع بقدر عال معقد كاف من المهارات اللازمة لكل ما سبق ؛ مما يعين فى القبض على خط الفكر السارى داخل النص ، وللنظر فى اتساق النص من داخله ، ولتقويم الحوار ، والجدل الدائر فى مجريات النص .

وما سبق معناه أن النص فى الحقيقة مصدر التنبؤات اللازمة للفهم ، ومجال إعمال المهارات المؤدية إلى اكتمال الفهم ، وتشكيل المعنى المقصود ؛ هذا المعنى الذى يجلبه القارىء ، لا من النص ، وإنما من معرفته السابقة . أما النص ذاته فهو الذى يحدد البدائل الممكنه ، ومدى كفايتها ، وإمكان التنبؤ بها. ولهذا السبب ، وحده ، دون غيره ، تختلف اللغة المكتوبة عن اللغة المنطوقة.

ومن المهم ملاحظة أن التمييز السابق كان بين نوع خاص من اللغة المنطوقة ؛ هو " الكلام اليومى" المتصل مباشرة بالظروف المحيطة به ؛ وبين نوع خاص من اللغة المكتوبة هو ما يقال له : " النص المتصل" Continuos Text .

ولاستكمال الأمر ينبغى – فى هذا السياق – شرح تمييز آخر بين اللغتين مناط التمييز . وهو تمييز يقع على الخط الواصل بين الصوت المنطوق ، والكلمة المكتوبة . وهو أمر مهم فى أى تحليل لعمليتى : القراءة والكتابة ، فضلا عن أنه أمر مهمل فى بحوث تدريس القراءة .

المسألة الأساس هنـا ، تعنـى بالطريقـة التـى تنتقـى بهـا الكلمـات المنطوقـة أو المكتوبة ، وكذلك الطريقة التـى تنظـم بهـا الكلمـات فـى الحـالين ، فـى المقـام الأول ؛ فمـن الواضـح أن الكلمـات لاتنتـج عشـوائيا ، وإنمـا هنـاك – دومـا – حاجـة ، وضـرورة ، أو سـبب لكـل كلمـة تسـتعمل • ودومـا تكـون ذات صلـة بالغرض الذى نحاول الوفاء به ، وباللغة التى نستخدمها لتحقيق ذلك الهدف .

وكل هذه الاعتبارات : سبب القول ، وقواعد اللغة المنسوج فيها القول ، يمثـل ما يجب مراعاته عند القول ، وعند الكتابة . وفضلا عما سبق فهناك ما يجـب التوفر عليه عناية به ؛ وهو البيئة التى تنتـج فيهـا اللغـة ، أو البيئـة اللغويـة ؛ وهو ما يقال له "المقام" "Situation" وهو كافة عناصر البيئة الفيزيقيـة التـى تقـال ، أو تكتـب فيهـا اللغـة ؛ كوضـع القـارىء ، وهيئتـه ، وكذلـك الكـاتب ، والتحديد الذى يقصد إليه كلاهما ؛ "والسياق" Context الذى هـو البيئـة اللغويـة المعنوية التى يحيا فيها كلا القارىء والكاتب ، وفيها توجـد لغتاهمـا ، وهـو – السياق – كذلك كل الكلمات فى الجملة – مثلا – وفـى الفقـرة ، وفـى الفصـل كله .

ومن ثم إذن فلابد من التمييز بين لغتين : إحداهما تعتمد علـى "المقـام" ، وهـى اللغة المنطوقة ، والأخرى تعتمد علـى " السياق " ، وهى اللغة المكتوبة .

وثمة قضيه مهمة أخيرة فـى التميـيز بيـن اللغتيـن : المنطوقـة ، والمكتوبـة ، وهى قضية " أعراف اللغة " ، فى كل منهما Conventions of Language ؛ فاللغـة اصطـلاح ، ومـن ثـم فهـى عـرف ، ولهـا أعـراف ، بمعنـى أنهـا مواصفات اتفق عليها البشر فى كل المجتمعات البشرية ، ولكل مجتمع لغته ، وأعرافه .

واللغات على اختلافها ، وتعددها تؤدى الوظائف ذاتها فى كل مجتمعاتها، وإنما فى صور مختلفة ، ونطوق مختلفة ، ورموز متباينة ، واتجاهات مختلفة.
وهذا كله غير مهم ، وإنما المهم اتفاق الناس فى مجتمع ما على قول ما ، أو كتابة ما تحقق التواصل ، وتقضى الأغراض بينهم جميعا ، فعلامات المرور عرف إنسانى فى كافة المجتمعات • أما لماذا كان اللون الأحمر تحديدا يعنى : "قف" ، فهذا أمر يقع فى مباحث "ميتافيزيقيا اللغة" ولا مجال له تماما فى علم اللغة الحديث شأنه شأن الحديث عن " نظريات نشأة اللغة " .

وفى بعض الثقافات تؤدّى التحيةُ بخلع (القبعة) ، أو بالأيدى فى مجتمعات أخرى ، أو بهز الرأس يمنة ويسرة ... إلخ ؛ ومن ثم فالتمييز بين اللغات أمر غير علمى ؛ لأن كل اللغات ، يؤدى كل الوظائف ، لكل أفراد مجتمع اللغة ، والمجتمع الإنسانى كافة • وكذلك فقواعد اللغات أعراف لا مبرر عقليا من ورائها إلا عرف مجتمع اللغة ، وثقافته ، واتفاق أصحابه .

ومن أعراف اللغات : الضمائر ، والروابط ، وحروف الجر ، وملامح الوجه ، وسياق الكلام ، أو مقام القول . وهناك أعراف اللغة المكتوبة : التهجى ، وعلامات الترقيم ، ونظام الفقرات ، وميزان الخط ، وبنط المطبوع ، وحجم الصفحة ، والهوامش ، والهيكلة ، والعنونة ، والمقدمة ، والمضمون ، والخاتمة ، وكلها أمور واجب أن يعيها القراء ، والكاتبون ، والمعلمون الذين يعنون بتعليم الصغار اللغة ، وبخاصة القراءة • وتلك الأعراف – ثابتة – أساس الفهم ، والتواصل ، مضافا إليها المعرفة السابقة .

إن تعلم اللغة ، أى لغة ، أو تعلم القراءة ، يتضمن تعلم عدد هائل من الأعراف اللغوية التى لاتحققها قواعد ، ولاتسعها كتب ، ولايفيد فيها حفظ • لكن الزمن ، والمداومة ، والسياق ، والاطلاع ، كل ذا كفيل بالوعى بهذه الأعراف .

خاتمة الفصل

إن أصوات اللغة ، والمعلومات البصرية فى الكتابة كليهما يعبر عن البنية الظاهرة للغة ، وكليهما لايمثل المعنى على نحو مباشر . وإنما المعنى كامن فى البنية العميقة للغة حيث تتصل هذه البنية بالبنية الظاهرة ، بوساطة النحو التوليدى الذى هو جزء من اللغة متضمن فيها ، ويعيه على نحو ما مستعملواللغة . والنحو الوصفى لايحقق المعنى ، ولايربط هاتين البنيتين ، وإنما هو مجال البنية الظاهرة وحدها .

واللغتان : المنطوقة ، والمكتوبة ليستا متماثلتين ، وكذلك ليستا مختلفتين ؛ فالأولى تعتمد على المقام ، والثانية تعتمد على السياق ، وأ ساس الفهم كامن فى التنبؤ الذى يسهل إجراؤه وفقا للطبيعة العرفية فى اللغة الإنسانية .



الفصل الخامس

التعلم عن الواقع ، والتعلم عن اللغة

يعنى هذا الفصل بالعملية التى يمارسها الأطفال ، وهم يتعلمون القراءة ، وهى نفسها العملية التى يتمكنون بها من اللغة المنطوقة فى بواكير عهدهم بها، وبها – كذلك – يتعلمون معنى العالم الفيزيقى الذى يحيون فيه ، ويحيط بهم ، ولعل أهم ما فى هذا الفصل أنه يركز الضوء على نقطة مهمة هى الفهم الذى هو أساس كل التعلم بما فى ذلك القراءة .

إن الأطفال يتعلمون ربط ما يريدون معرفته ، بما يعرفونه بالفعل ، وهكذا يعدلون معرفتهم السابقة ، والتعلم عملية دائمة طبعية ليست فى حاجة إلى دافعية ، ولا تعزيز ؛ فهى تحدث حتى فى غياب هذين الأمرين .

ولايعانى الأطفال – إذا عانوا – من فقدهم ما يقدمه إليهم المعلمون ، وإنما معاناتهم الحق أنهم يفقدون التعلم ذاته بغض النظر عما يتعلمونه ، أو ما تعلموه ، أو ما يراد لهم أن يتعلموه .

تكوين نظرية العالم الفيزيقى :

CONSTRUCTING THE THEORY OF THE WORLD

قيل فى أكثر من موضع فى الفصول السابقة : إن هذه النظرية لايخلو منها دماغ بشرى . ومن الواضح أننا لانولد مزودين بهذه النظرية ، وإنما نولد بقدرة " فطرية " على تكوينها، وبقدرة على " استنتاجها " ، و" التنبؤ بها ". ومن ثم فمحتوى هذه النظرية ، وكل تفاصيلها والنظام الذى ينتظم التفاصيل ؛ أمور مكتسبة.

والقليل النادر من تلك النظرية يعزى إلى التدريس ، بمعنى أن قليلا مما فى أدمغتنا عن العالم قد تلقيناه تعليما، وتعلما؛ مما يشكك فى الوزن المعطى للمعلمين ، وللكبار فى البيئة ؛ من حيث إسهامهم فى تشكيل نظرية العالم الفيزيقى فى عقول الناشئة.

ولنحاول الأن تتبع نشأة هذه النظرية ، وخطوات تكوينها ، أو تشييدها ، ولنتدبر : ما الذى يجعلنا نفرق بين (القطط – مثلا – والكلاب) ؟ وما الذى علمنا إياه الكبار ، والمدرسون لنكتسب مثل هذه المهارة ؛ مهارة التفريق ؟ ومتى فرقنا بين هذين النوعين من الكائنات : هل علمنا أهلونا إياه ؟ أم ظللنا نجهلها حتى خصص لها المعلمون دروسا فى التعليم الرسمى ؟

إن مسألة الفروق بين الكائنات ، والقدرة على التمييز ، مركوزة فى العقل البشرى فى صورة معرفة لاتعبر عنها الكلمات ، والجمل .ولايمكن الربط بين أجزاء هذه المعرفة بأن نشير إلى أجزاء محددة فى أجسام القطط والكلاب ؛ لنقول : هنا يكون الفارق بين هذه وتلك . وتلك الفروق موجودة حقا ، لكننا لانستطيع العثور عليها ، ولانحتاج اللغة لتمييز تلك الفروق ، فالأطفال بدون أى دراية عن اللغة يفرقون بين القطط والكلاب ، وبين الأمهات ، والأباء ، والأعمام ، والأخوال ، بل إن القطط والكلاب نفسها تميز بين القطط والكلاب الأخرى .

وإذا لم نستطع ذكر هذه الفروق ، فكيف نعلم الأطفال إياها ؟ إن ما نفعله قطعا ، ليس إلا تمثيلا ليرى الأطفال نوعى الحيوانات ؛ فنقول : " هذا قط " ، و" ذاك كلب " . لكن مجرد التمثيل لايعلم الأطفال شيئا ، وإنما يواجههم بالمشكلة ذاتها ، والأجدر أن نقول لهم : "هذا حيوان يسمى كلبا " !وهنا هل

نستطع – نحن الكبار – أن نوضح للأطفال لماذا سمى هذا الحيوان كلبا ؟ وهكذا فالمعلمون يقدمون المشكلات ، ثم يتركون التلاميذ ليجدوا حلولها.

وهكذا فى الموجودات حولنا فى بيئاتنا من : الحروف ، والأعداد ، والمقاعد والطاولات ، والمنازل ، ومحلات بيع الغذاء ، والأزهار ، والأشجار ، والدمى ، وكافة أنواع الحيوانات ، فالطيور ، والأسماك ، والمحاصيل ، والوجوه ، والعربات والطائرات والسفن ، وملايين الأشياء : ماذا أخبرنا الكبار عن الفروق بينها ؟ وما القواعد التى تجعلنا نفرق بينها جميعا ؟ .

لكن المشاهد فعلا أن الكبار يسمون الموجودات للصغار ، (هذا مقعد-هذا سرير – هذه مئذنه – هذه كنيسة) ، تاركين الصغار – كما قيل – يبحثون عن الأسباب التى تكمن وراء تلك الأسماء التى سميت بها الموجودات ، ومن ثم فما معنى : كلب – طاوله – قط – وغيرها لدى الطفل ؟

وعندما نقرأ فلسنا فى حاجة إلى من يحدد لنا المشكلة التى نحن بصددها ؛ قبل أن نمارس القراءة ذاتها ؛ فالقراءة تقدم إلينا المشكلة وحلها الممكن معا . ونظرا إلى أننا قُرّاء ، فلدى كل منا قدر من الكلمات يقترب من خمسين ألف كلمة ، نحددها بمثل ما تحدد القطط ، والكلاب ، والوجوه ، والطاولات ، والمقاعد ، وغيرها ؛ فكيف – إذن – توافرت لدينا هذه الموهبة ؛ مالم تكن القراءة ذاتها هى التى علمتنا التعرف على الكلمات ؟

وتمييزنا بين تلك الكلمات لايكون – فحسب – من شكلها ، وإنما يكون – أيضا – من أصواتها ، ونخلع عليها جميعا ما لها من معان ! ، فمن أين أتت تلك المعانى؟ كما تعلمنا أعراف اللغة ، وتقاليدها من خلال استعمال اللغة نفسها : نطقا ، وقراءة ، وتكوين معانيها .

إن ما نعرفه عن اللغة مركوز فى العقل ، مثله فى ذلك مثل معرفتنا الفروق بين القطط ، والكلاب ، ومن ثم فالقليل من معرفتنا عن اللغة مكتسب ، وأكثرها فطرى نولد مزودين به . واللغة مليئة بعديد من القواعد التى لم نتعلمها، كما أن كثيرا من الناس يتكلمون اللغة ، ويتواصلون بها ، ويقضون أغراضهم ، ويحلون ، أو يقيمون ، مشكلاتهم ، بها، وهم لم يتعلموها.

إن كل ما نتعلمه فى المدارس ليس إلا القواعد التى تحكم سلوك الظواهر مثل الطعام ، والإنبات ، والأكل ، وصيد السمك . ومعظم ما يفعله الناس ، وما يستخدمونه من قواعد السلوك آتٍ من الممارسة ، أكثر منه من التعليم ، والتدريس . وحقا علمنا أن "القاهرة" و"باريس" عاصمتا "مصر" و" فرنسا " لكن كل ما تعلمناه كان وثيق الصلة بما نعرفه قبلُ ، وبغير هذا لم يكن له معنى .

ومعظم نظريتنا عن العالم ، بما فيها من معرفتنا عن اللغة : منطوقة ، أو مكتوبة ؛ ليس نوعا من المعرفة التى توضع فى كلمات ، فهى أكبر من الكلمات ؛ لذا يصعب التواصل بها، وهنا نسأل : كيف تسنى لنا أن نطور نظريتنا عن العالم الفيزيقى ، فى رءوسنا ؟ وكيف أصبحت معقدة ، ممختصرة ، فعالة ؟ والإجابة المحتملة الوحيدة ؛ أننا تعلمنا كل ذلك ، وطورناه بالتجربة وحدها.

التعلم بالتجربة : LEARNING BY EXPERIMENT

يتعلم الأطفال بالتحقق من فروضهم ، ومن تقويمهم ما يقدم إليهم من تغذية راجعة ؛ فقد يفرض طفل أن الفرق بين القطط ، والكلاب محدد فى أن للكلاب أذانا طويلة عريضة ، فيتحقق من هذا الفرض بالممارسة ، فيقول : "

هذا كلب ، وياله من جميل " كلما رأى حيوانا ذا آذان طويلة ، عريضة • ويشير إلى أى حيوان آخر لاتوجد له الأذن الطويلة العريضة قائلا : " ليس هذا كلبا ، إنه قط" . والتغذية الراجعة هناهى كل شيىء ، وأى شيىء من شأنه أن يخبر الطفل بصحة فرضة ، أو خطئه ، وإذا رضى الأخرون عن استجابة الطفل أصبحت صحيحة عنده ، فيختزنها ، أما إذا لم يرض الأخرون ، رفضها الطفل لعدم صوابها .

وهكذا يقتحم الطفل – بالتجربة – العالم الفيزيقى حوله ؛ ليحدد الفروق ، ثم بالتغذية الراجعه يتحدد صدق فروضه ، أو كذبها ؛ ليظل هكذا منشغلا بنظريته ؛ محاولا التحقق منها والتثبت ، واختبار فروضها ؛ ليطورها بالتحقق من مزيد من الفروض .

ولابد للطفل – أول الأمر – من فهم المشكلة التى هو بصددها ؛ فلن يتعلم الفروق بين القطط ، والكلاب من مجرد رؤيتها جميعا ؛ لأنه لن يعرف ما الذى ينظر إليه ، ولا عماذا يبحث ، ولابد له – بعد الرؤية – من اختبار مجموعة الفروض المتصلة بالفروق بين هذه الكلاب ، وتلك القطط .

وثم صلة وثقى بين الفهم ، والتعلم ؛ فالفروق الموجودة فى ذهن الأطفال لاتتعدى نظريات عقولهم ، ولاتتجاوزها إلى ما وراءها ، ومن ثم فلابد لهم من فهم ما هم بصدده طوال تعلمهم . وكل ما من شأنه إرباكهم مصيره التجاهل ، والإهمال ، ولن يكون ، أنئذٍ ثم ما يتعلمونه .

وليس عبثا استثارة الطفل للتعلم ، لكن الأمر لايعدو أن يكون إمكان خلع المعنى ، بعد صنعه ، على الموجودات • وهذا هو السبب فى أن الأطفال

يتعلمون اللغة ، وتنمو لديهم ، وليس لمجرد محاكاتهم الأصوات التي يستمعون إليها.

ولو وعينا الفروض التي نختبرها لأدركنا أنها تمكننا من تحديد الفروق بين شيىء ، وآخر ، ولكننا لسنا واعين بتلك الفروض - في أثناء التعلم - بأكثر من وعينا بالتنبؤات الموجودة في الفهم ، أو في نظريتنا عن العالم الفيزيقي ، ومن ثم فليس من فروق - بشكل أساسي - بين الفهم ، والتعلم ، وما الفروض إلا التنبؤات .

إكساب الكلام معناه : BRINGING MEANING TO SPEECH

ليس متصورا ترجمة القواعد المتحكمه في النطق ، وتقديمها إلى الأطفال ؛ ليتعلموها ، ولو حدث لما تعلم الصغار شيئا منها ، وإنما العكس أن الصغار يخترعون قواعد النطق بالممارسة ، وعندما يحتاجون إلى التعبير عن المعاني التي يريدونها ، وفقا للتغذية الراجعة ، يعدلون أخطاءهم ، وهكذا حتى تستقر لديهم تلك القواعد .

ولايتوقف دور الكبار عند مجرد تصويب لغة الصغار ، وإنما يزودونهم بالنماذج التي تناسبهم في لغة الكبار؛ حتى يختبرها الصغار أنفسهم بطرقهم التجريبية الخاصة ؛ مركزين دوما على المعاني المشتركة بين الصغار والكبار ، ومن ثم يتعين على الكبار دوما أن يكونوا قادرين على فهم المقصود من لغة الصغار ، ومايريدون الكلام فيه ، أو التحدث عنه .

وبالقطع لايعرف الكبار تلك القواعد التي تحكم استعمال النطق لدى الصغار ، مبكرا، وتشكيل المعاني التي يريدها الصغار أنفسهم ، وإنما يدركها الكبار بما

لديهم من معرفة سابقة ومن فهم سابق عن الصغار ، ومن وعى بالمواقف التى تصنع فيها النطوق • وهكذا يدلف الصغار إلى صلب قضية العلاقة المتبادلة بين البنية الظاهرة ، والبنية العميقة فى اللغة ، ثم ينطلقون فى الكلام الواضح المفهوم المفهم ، ماداموا فى حال تعلم ، محاولين التحكم فى التجربة اللغوية التى يحيونهاء وفى وسعهم أن ينشغلوا ، فى الوقت الواحد ، وفى الموقف الواحد بما لايقل عن ثلاث تجارب لغوية مختلفة ، ويتحققون فى كل منها من تنبؤاتهم وفروضهم .

وقد يقول كبير لصغير ، وهما ينظران – مثلا – من نافذة :" إن هذه طائرة "، ومع هذا قد يصيح الطفل : " انظر ! هذه طائرة "، ويرد الكبير: " نعم أراها" ؟

فصياح الصغير كان تحققا تجريبيا من فرض ما ليقول ما مفاده : " إن هذا الشيء الطائر، ليس طائرا "، وما هو بسحابة ، وإنما هو طائرة . ثم يجيء رد الكبير بمثابة تغذية راجعة تحقق صدق فرض الصغير . وأحيانا يكون صمت الكبار حيال نطوق الصغار نوعا من التغذية الراجعة الموجبة لتحقق صدق الفرض ، كما قد يكون تغذية راجعة سالبة لتصويب أخطاء الصغار التى ارتكبوها.

وثم محاولات تجريبية يجريها الطفل تحققا من نوع ثان من الفروض ، كأن ينطق الصوت الذى تمثله كلمة (طائرة) ليدل له على مايراه دون تحريف الصوت ، ودون تشويهه ، أو نطق غيره لمعنى (طائرة) . وربما يفترض الطفل أن عدم تدخل الكبار لتصويب ما ينطقه ؛ معناه أنه على صواب ، ولاشيىء فيما قاله خطأ ، فيصدق الغرض الذى يتحقق منه ، ويتقدم صوب فروض أخرى ، وهكذا .

ثم تجىء محاولات الطفل اختبار قواعد اللغة التى تحكم صحة كلامة الذى ينطقه ، ومدى موافقة هذا النطق ما هو معروف ومستقر نحوا فى لغة الكبار. وهذا هو دور تعلمه الجملة ، ولايكون إلا إذا قال الصغير – فى مثال الطائرة: " استطيع أن أرى الطائرة الكبيرة " ؛ أى ينطق تركيبا مكتمل الأركان ، لايأتيه ابتداء ، وإنما بعد عدة تراكيب مشوهة ناقصة حاول استكمالها ، مع التغذية الراجعة ، وتصويب الاخطاء ؛ حتى يستقر صواب الجملة التركيبى فى الموقف الذى يحياه الكبير مع الصغير هذا الذى لاينى يجرب ، ويتحقق من فروضه ، وهكذا فبعد أن يفهم الصغير ما يريد الكبار ، يحاول التعبير ، وبنفس فكرة فهم الموقف يحاول فهم كلام الكبار .

وما سبق معناه أن الصغار – فى بداية تعلمهم اللغة – لايقصدون أ صلا فهم جمل الكبار المنطوقة ، وإنما يحاولون فهم ما يعنيه أولئك الكبار ، سواء أكان معنى كاملا ، أم كلمة واحدة . والصغار يتعلمون لأنه لا أحد يعلمهم ، وإنما لأنهم بفطرتهم يجربون ، ويتحققون من فروض فى مواقف تنطق فيها اللغة . فهم – إذن – منغمسون فى المواقف ، ليفهموا ما يقال فيها ، والطريقة التى يقال بها الكلام .

ويحاول الكبار – دوما وهم ينطقون أمام الصغار – حاملين الأشياء التى يتحدثون عنها ، أو مشيرين إليها ، أو ناظرين إليها ؛ حتى يلفتوا نظر الصغار إلى الموقف كله ، والتآزر فيه بين المعنى ، والصوت ، والشىء ، وهذا ما تعنى به نظرية (المقام) التى أشار إليها "عبدالقاهر الجرجانى" فى التراث العربى ، وما عنى به "برونسلاو مالينوفسكى" فى " سياق الحال" Context of Situation . ومن المقام ، أو سياق الحال يحدد الصغار المعانى التقريبية للنطوق ؛ حتى تكون نطوقهم بمثابة فروض قد تصدق أو لاتصدق ، ويتمكنوا

من حسم الصدق ، أو عدمه بالتغذية الراجعة الموجبة : صمتا كانت ، أو كلاما ، أو يعدلون أخطاءهم من خلال تصويبات الكبار.

وفى هذا الصدد ثم ندرة تامة فى البحوث التى تعنى بتعلم الصغار اللغة عن طريق الملاحظة ، وتختلف الفروض التى يجريها الصغار ، ويتحققون منها للمقارنة بين مختلف المعانى ، وما لكل منها من نطوق .

وهناك حدود لتغيرات اللغة التى ينخرط فى تعلمها الصغار ؛ أملا فى الوصول إلى حال من التطابق مع لغة الكبار حولهم ، وهو حال " موقعى سياقى " يعطى النطوق معانيها الوظيفية لتكون للأطفال لغة يمكن التنبؤ بها ، والتحقق منها .

إن أهم مفتاح لتعلم اللغة ، يراه الطفل ويستخدمه ، هو وظيفة اللغة واستخدامها ، فهو يتعلم اللغة ، وا ستخدامها معا فى آن واحد ، ولايتعلم اللغة أولا ، ثم يستخدمها فيما بعد لأغراض متعددة ، ومع استخدام اللغة يجىء التعلم دوما .

وقد كشفت البحوث عن أن الأطفال يتعاملون مع اللغة المنطوقة بمثل ما يتعاملون مع اللغة المكتوبة ، ويتعاملون بالذكاء ذاته مع كلتيهما ؛ وهذا راجع إلى ثراء المواقف المستعملة فيها اللغتان ، لا إلى فاعليه النظام التعليمى ، والمنهج المدرسى اللغوى ، وأى كلام يعتمد على الموقف ، وكذلك أى نص مكتوب فى ضوء موقف – مهما يكن الموقف ، يسهل على الصغار فهمه من فهمهم الموقف ذاته : فى المنزل ، أو فى المطبخ ، أو النادى ، أو أى مكان آخر ، ومثل تلك النصوص الموقفيه ذو معنى ، وهى مختلفة عما عداها من النصوص التى لاتصدر عن 'مقام' ولا عن " موقف " .

وما " الموقف " ، ولا " المقام " إلا العالم الفيزيقى بمافيه ، ومن فيه، ومن ثم فالعالم الفيزيقى مصدر هائل من المعلومات البصرية تسبح فيه العين إلى حد يوقف الأطفال عن القراءة ؛ حيث لايمكنهم – بحال – التغاضى عن قراءة العالم ، ولا إهماله . وهكذا يختزن الأطفال المعانى العديدة للنصوص المنطوقة ، والمكتوبة من خلال الواقع ، لأنهم عاشوا هذا الواقع ، واندسوا فيه ، وجاسوا خلاله ، وانغمسوا فى مواقفه ، ففهموها هى ذاتها ، بل إنهم تعلموا – عملا لا قولا – أنه مادام الواقع مختلفا من زمان إلى زمان ، ومن مكان إلى آخر ، ومن موقف إلى غيره ، فهناك فروق فى كل تلك الأمور ، ومن ثم فلديهم الاستبصار المسبق بأن هناك فروقا بين النصوص المكتوبة ، وأنها فروق لاتعود إلى الصدفة ، وإنما هى فروق معنوية فى المقام الأول .

وبمقدار العمق الذى بلغه الطفل فى فهم الموقف ، ومعايشته يكون فهم الطفل الموقف ذاته ؛ وهذا مايظهر على الطفل عندما يقص قصة ، أو يصف حادثة عاشها عن قرب ، واندمج فيها ، وشغف بها ، ولاعجب ، فإعلانات " التلفاز" – مثلا – قد زودت الصغار بفهم متنوع لكثير من العلامات التى يرونها فيكسبونها المعنى ، وهم – بعد – لايقرأون ، ومثل هذه الإعلانات ليس فقط مجرد الإعلان عن سلعة ما ، ولا عن اسم صاحبها ، وإنما تقدم السلعة فى حال عملها، وتعرض فوائدها ، والفروق بينها ، وبين غيرها ، وسعرها ، وجودتها ؛ لتجبر المشاهد – بالموقف – أن ينغمس فى الموقف ذاته : فهما ، وشعورا، واقتناعا ثم قد يكون (النزوع) ممثلا فى الشراء ، أو الاقتناء .

وهكذا يجب أن تكون الكلمات المكتوبة ، والمنطوقة مما فى بيئة الطفل ، ومما خبره : استماعا ، ورؤية ، ولمسا ، وشما ، وذوقا ، ومما تحقق من وجوده فى (الموقف) الواقعى الحى الذى يتنفس هواءه ، ويسير على أرضه ،

ويلمس أركانه وأجزاءه ، وبغير هذا ستكون اللغة فى صورتيها :المنطوقة والمكتوبة هراء لاغناء فيه ، ولاقيمة ولا معنى لـه ، ولـن يكون ثم اتساق : لابين الصوت وبيئته ، ولا بين النص وبيئته ، ومثل هذا الاتساق هو المغـزى من النصوص ، وهو الفائدة . وهذان – المغزى والفائدة – جوهر التعلم ، وأساسه.

النص المتصل : CONTINUOUS TEXT

ظهر مما سبق أن لغة النصوص المكتوبة لاتماثل اللغة المنطوقة التى يسمعها الصغارفى خارج المدرسة فى البيئة التى يحيون فيها . وإذا أريد للطفل أن يفهم عن النصوص المكتوبة ، ولفروضه وتنبؤاته التحقق منها ، فلابد من أن يألف اللغة المكتوبة ، وهذا يستلزم درايته بأعراف هذه اللغة التى هى جزء من المعلومات غير البصرية فى عقله .

وليس أمرا ذا بال تحديد الفروق – تماما – بين الكلام المنطوق ، والكلام المكتوب. ولن يكون ممكنا تحديد القواعد التى يجرى عليها الكلام المنطوق ؛ حتى يتعلم الطفل خلع المعنى على هذا الكلام ذاته .

والمطالب العامة اللازمة للانغماس فى فهم اللغة بشكليها ، تتحدد فى إمكان خلع المعنى على أى من هذين الشكلين من خلال الخبرة الوفيرة ، والفرص اللازمة للحصول على التغذية الراجعة الممكنة ، للتحقق من الفروض فى كلا شكلى اللغة : المنطوق ، والمكتوب.

وثم مميزات عديدة للغة المكتوبة ، وخصوصا فيما يتصل بالتحقق من الفروض ؛ لتعدد المحاولات ، ومن ثم لتعدد الفروض التى يمكن التحقق منها

: صدقا ، أو غيره . ويستطيع القارىء أن يعيد القراءة ، ويعدد محاولات الفهم ، وعلى النص ذاته غير مرة .

واستنادا إلى الاتساق الداخلى فى اللغة المكتوبة ؛ فالنص نفسه يزود قارئه بتغذية راجعة تحدد صدق الفروض التى أجراها القارىء؛ تحققا منها . وعندما يقرأ الفرد شيئا يفهمه ، ففى وسعه ، دوما ، أن يحدد الخطأ الذى ارتكبه ، بل فى وسعه أن يحدد الفروق فى الأخطاء التى ارتكبها ، ليعاود قراءته مرة ثانية ، وثالثة حتى يحدد السبب الذى من أجله فشل فى الصواب ، وكذلك السبب فى الفوارق بين الأخطاء .

ومع هذا ، فلا شيىء مما سبقه ذو قيمة بالنسبة إلى الأطفال فى تعلم القراءة ، مالم تكن اللغة التى يتوقع منهم تعلمها ، وتعلم قراءتها ، لغة مكتوبة ، أو مالم يكونوا على ألفه بالأعراف الخاصة باللغة المكتوبة . ومالم يتوافر لديهم الاستبصار الأساس بأن اللغة المكتوبة ، والمنطوقة كلتيهما صنف مختلف عن الأخر كل الاختلاف .

مظاهر التعلم الثلاثة : THREE ASPECTS OF LEARNING

التعلم تعديل ما نعرفه فعلا ، وتعديل تركيب عقولنا المعرفى ، وتعديل النظرية العقلية عن عالمنا الفيزيقى الذى نحيا فيه . وقد يجرى التعديل على أحد تلك المكونات الثلاثة للنظرية العقلية : التصنيف ، وقواعد الصلة بين الواقع والأصناف ،ثم شبكة العلاقات المتبادلة بين الأصناف ذاتها.

والأطفال – دوما – فى حاجة أن ينشئوا أصنافا جديدة فى تراكيبهم العقلية ، كما هم فى حاجة إلى اكتشاف القواعد المعوقة ربط وقائع البيئة بتلك

الأصناف الموجودة فى عقولهم ؛ فمثلا يجب أن يتعلموا أن كل الحيوانات ليس القطط ، ولاالكلاب ، وإنما بعض الحيوانات قطط ، وبعضها كلاب ، ومن ثم فإذا رأى الأطفال كلمة (قط) فلابد من أن ينشئوا – فى عقولهم – صنفا بصريا ، أو صورة عقلية للقطط ، قائمة على رؤية تلك الكلمة كما لو كانوا يرون (قطا) حقيقيا ، ومن ثم يميزونه عن بقية الحيوانات ، ومنها (الكلاب) ، أو غيرها.

وهكذا القارىء الماهر ، ينشىء أصنافا لكل حرف أبجدى ، وكل كلمة فى لغته يتعرف عليها بعينية ، وهذه العملية – إنشاء الأصناف – تتضمن فروضا عن الفروق ذات الأهمية ، تلك الفروق المسئولة عن إنشاء أصناف جديدة للتفريق بينها ، وبين غيرها من الأصناف ، وهلم جرا؛ لتنمو قدرات التفكير المجرد ، وتعمق الخبرة وفق أهم ملامح التعلم ؛ اكتشاف الفروق الجوهرية التى تحدد الصنف عما عداه من الأصناف .

ولكل صنف يكونه الإنسان ملامح ، وسمات تميزه ، وتحدده هو ذاته، وفى كل مرة ينشىء الأطفال أصنافا لابد لهم من تحديد سمات تلك الأصناف ، وتحديد الفروق بين كل صنفين ؛ أى تحديد أوجه الشبه ، وتحديد أوجه الاختلاف ؛ حيث إن أوجه الشبه هى التى تقيم الصنف ، فى حين أن أوجه الاختلاف تميز بين الاصناف .

وقد يلجأ الاطفال إلى سمات بديلة يحددون بها الصنف نفسه ، كما هو الحال فى مختلف ألوان الخط العربى للحرف الواحد ، والسمات التى تميز القطط عن الكلاب ، وتلك التى تميز القطط نفسها فى شتى عائلاتها المختلفة المندرجة تحت صنف (القطط) ؛ وبذلك تتسع دائرة تلك السمات البديلة فيقال لها : المعادلات الوظيفى للسمات الأصل Functionally Equivelant .

ومادام الاطفال يتعلمون فلسوف يجدون الكثير، والكثير من الأساليب التى يقررون بها إنتماء شيىء ما، أو حدث ما إلى صنف بعينه ، لسوف يكتشفون – كذلك – كثيرا من المعادلات الوظيفية للصنف نفسه ؛ فتتسع دائرة هذه المعادلات بدوام التعلم ، واتساع نطاقه ، وعمق مداه .

والتعلم متضمن فى القدرة على استغلال أقل قدر ممكن من السمات المميزة ، وأقل قدر ممكن من المعلومات الوظيفية اللازمة لفهم أى نص من النصوص المكتوبة ، ويتعلم الأطفال دوما مزيداً من العلاقات الداخلية المتبادلة بين الأصناف ، يطورون قدرتهم على استعمال اللغة ، والأحداث ، والظواهر البيئة ؛ لأن فهم الطريقة التى تتآزر فيها الكلمات فى لغة مفهومة ؛ يعين على التنبؤ ، ومن ثم على الفهم .

وكما قيل فتلك العلاقات الداخلية – وهى القواعد التحويلية للغة – ليست أمورا متعلمة ، ومع هذا يتعلم الطفل مزيدا منها جديدا بعملية اختبار الفروض نفسها .

إن الفهم لهو الأساس المكين لتعلم الطفل القراءة ، فى حين أن القراءة ، بدورها ، تسهم فى نمو قدرة الطفل على الفهم ؛ باستيضاح تركيب الأصناف المعقد ، والعلاقات المتبادلة بينها، تلك التى تمثل النظرية العقلية عن العالم الفيزيقى لدى أى طفل .

التعلم الدائم : LEARNING ALL TIME

التعلم عملية دائمة دائبة ، رسميا أو غير رسمى ، لاتكلف صاحبها مجهودا ، شأنها فى هذا شأن التنفس ، وبقية العمليات الحيوية الأخرى . وأى موقف

حيوى لايسفر عن تعلم ، ولايتضمن شيئا يتعلمه الطفل ، فيحرص جاهدا أن يتجنبه ، وأن ينصرف عنه ، تماما مثلما يهرب الطفل نفسه من المكان الخانق الذى يصعب فيه التنفس ؛ وهكذا فالتوقف عن التعلم يقضى إلى الموت كما يفضى إليه الخنق .

وليس ثم ما يقلق من دعوى أن الأطفال لايتعلمون ، مهما يكن الإغراء أن يتعلموا ؛ فالصغار الذين يقرأون الكتاب الواحد ، غير مرة ، ويحفظون كلماته غيبا ، لايتحاشون مزيدا من التحدى الذى تمثله المواد القرائية ، تحاشيا التعلم ذاته ؛ لأنهم – حتى فى هذه الحالة – مايزالون يتعلمون • ولربما يبدو تعلمهم منخفضا نوعا ما ، فيما يتصل بكل ما فى الكتاب ، حتى ينخرطوا فى بعض مظاهر القراءة المعقدة ، مثل اختبار الفروض عند المعانى ، وتعلم استخدام أقل قدر ممكن من المعلومات البصرية كلما أمكن الفهم .

سوء تقدير التعلم: UNDERESTIMATING LEARNING

قد يعود فشل المعلمين فى إعطاء الأطفال الأقدار المناسبة من التعلم إلى أن الأطفال أنفسهم لايتوقفون عندما يبذله المعلمون أنفسهم ، ولكنهم يتعلمون دوما ، وبمجهود أقل مما يكلفهم معلموهم . وثم – بين الكبار – معتقد ذائع أن التعلم عمل صعب ، ولون من النشاط قد يكون فى بعض الأحيان مؤلما ؛ لما فيه من تخبط فى معالجة شيىء لمّا يفهم بعد ؛ مما يترك أثرا فى المجهود ، والألم • لكن منظر طفل يجاهد كى يتعلم إنما يدل على أن شيئا ما غير مفهوم يهاجم الطفل • فى حين أن حدوث التعلم ، مع وجود الفهم ، يحدث بشكل طبيعى لا إرهاق فيه ، ولاحيرة ، ولاتوقف . ونتيجة عن ذلك التصور للتعلم أنه عمل مجهد ، يعتقد كثير من الكبار أنهم هم أنفسهم لايتعلمون دوما ، أو

غالبا بدون ألم ، ولامعاناة ، وهم بذلك يعتقدون أن التعلّم كفاح ومجاهدة بهدف خلع المعنى على كتاب ما مقروء ، أو على مجموعة من الخبرات ، ولايرونه شيئا يحدث فى أوقات الراحة – مثلا – والاسترخاء ، أو عند قراءة مجلة ، أو الاستمتاع بمشاهدة " فيلم " فى التلفاز ! ، فىحين أنهم فيما بعد يصلون ماشاقهم فى المجلة ، أو الفيلم ، بما يحبونـه الآن ، فيتذكرون ، ويستدعون ، كثيرا من تفاصيل الحكاية ، تلك التى قد تظل لديهم فى ذواكرهم شهورا ، أو أعواما تالية .

ومادام لدى الإنسان قدرة على التذكر ، فإن هذا التذكر لابد أن يجرى على ما لديه من آثار تعلم ، وإلا فماذا يتذكر الإنسان ؟ ومن ثم فمن العبث المجادلة فى أنه ليس لدى الإنسان تعلم سابق ، وإلا ما تذكر ، وربما يحدث تداخل بين الجهد الواعى فى تذكر تفاصيل المجلات والقصص ، مع كل من الفهم والتذكر من ناحية ، وعمليتى : صنع المعنى والتعلم من ناحية أخرى ؛ فإما أن يحدثا معا ، أو أن يندثرا معا .

ومادام الموقف لايعنى لدى الأطفال شيئا ، فلن يرغبوا فيه ، ولن يتعلموا منه شيئا ، وهم – دوما – مزودون بما يحول دون تبديد طاقاتهم ، ووقتهم فى مواقف لاجدوى منها ، ولا عناء فيها ، ولا طائل من ورائها على أى ثمرة من ثمرات التعلم .

وثم سببان إليهما يعود خلو أى موقف من شيىء يجذب الأطفال إلى تعلمه ، وكلا السببين ناجم عن مصدر مختلف عن الأخر؛ وأولهما : إما أنهم يعرفون تماما ما فى الموقف ، فلايرون قيمة فى إعادة التعلم ماداموا قد تعلموا فعلا ، وهذا أمر زودتهم به الطبيعة ؛ ألاّ يعيدوا تعلم ما قد تعلموه ، فلا يبددون الوقت ، وقد يتمكن الإعراض ، والكف من الأطفال – عن خوض الموقف ؛

لعجزهم عن فهمهم معناه ، وخلعه عليه ، ولربما يرى المعلمون أن تدريبا ما قد يفيد الأطفال ، ويحسن مهاراتهم ، أو يطور معرفتهم ، فى حين أن الأطفال لايرون مايراه معلموهم . وهكذا ، فما لم ير الأطفال أنفسهم أن ثم فائدة مما يجرى فى التعليم ، والتدريبات ، فلن يقبلوا ، ولن "يرغبوا فى" ، وإنما سيعزفون ، وسيرغبون عن خوض الموقف ، ومن ثم يصبح التدريس إهدار وقت ، وتبديد مال .

مخاطر التعلم، وإثاباته :

RISK AND REWARDS OF LEARNING

والسبب الثانى فى تحول الأطفال ، وإعراضهم عن مواقف التعلم ؛ أن هناك مخاطرة فى عملية التعلم ذاتها ؛ فلابد فى التعلم ، وله ، من فرصة ؛ لأن اختبار صحة فرض ، أو عدمها عمل يحتمل أمرين : الصدق ، أو الكذب ، وبدون هذين الاحتمالين فلا معنى لاختبار الفرض ، وإلا فلن يكون تعلم ؛ لأنه ليس فى المحاولة شيىء يستدعى التجربة ، ولاقيمة فى تجربة معروفة نتيجتها من قبل ؟ !

ومادام احتمال للخطأ فلن يكون تعلم • وفى الغالب يحصل الإنسان على المعلومات المفيدة عندما يكون مخطئا ، لأنه قد يكون محقا لسبب خطأ ، فى حين أنه إذا كان الإنسان مخطئا فهو يدرك أنه يرتكب الأخطاء • ومن ثم يعزف كثير من الأطفال عن التعلم لخوفهم من ارتكاب الأخطاء ، وهنا لابد من حفزهم ، وا ستثارة دافعيتهم ، بأن نقدم لهم المواقف ذات المعنى لديهم ؛ ليشعروا أنهم فى حاجة إليها ، وأن المواقف المفيدة تهاجمهم ، وتحاصرهم ، وتغزوهم ، بما فيها من مكونات النظرية العقلية عن عالمهم الفيزيقى الذى

يحيون فيه ، ويتناسب مع عقولهم ، ومالديهم من مهارات ، ويتيح لهم الفرص اللازمة للتعلم دون خوف من الخطأ .

ويتعلم الأطفال اللغة ، لا لأننا نعلمهم إياها ، وإنما لأن اللغة جزء من نظريتهم العقلية فى أدمغتهم ، ولأنهم يرون الأخرين يستخدمونها، ولأن للغة - عندهم - معنى ، وقيمة ، وهذا هو معنى الحفز والدافعية الداخلية .

وثم دافعية خارجية ، عندما لايتصل الموقف بحاجة الإنسان ، وهو التعزيز الخارجى ، أو الإثابة ، وهذه تصبح مهمة - فقط - عندما يجد الطفل نفسه محاصرا بمواقف لامعنى لها عنده • ومهما يكن الأمر فإجبار الطفل على خوض مثل هذه المواقف ، إنما هو جهد ضائع يضر أكثر مما يفيد ؛ ومن ثم فهل التعلم فى حاجة إلى حفز خارجى ؟ إن أهم ميزة للتعلم أن إثابته داخلية ذاتية ، فهو عملية إشباع • كما أن الإقلال من فرص التعلم ، أو حجبها عن الأطفال عمل ضار مثلما أن الفشل فى التعلم أمر محبط .

وإذا احتاج الطفل تعزيزا خارجيا لإتمام تعلمه ، أو لخوضه ، فإن هذا الاحتياج لاينطوى إلا على نتيجة واحدة مؤداها أن الطفل نفسه لايرى أى معنى فى محاولة التعلم ، فى المقام الأول .

شروط التعلم : CONDITIONS OF LEARNING

إن التعلم - كما قيل - عملية دائمة دءوب ، فضلا عن أنه عمل من أعمال المخ ، وحالة طبعية من حالاته ، ولذلك يتعلم الأطفال طوال الوقت ، ودون توقف • وهذا هو التفسير الوحيد لكميات التعلم الهائله التى يجنيها الأطفال فى تعلمهم اللغة وأعرافها فى المجتمع الذى يحيون فيه • ومن ثم يجدر تحديد

الظروف التى يحـدث فيها التعلـم ، وكذلـك الشـروط التـى تحكمـه وتحت أى ظروف يتعلم الأطفال الطريقة التى بها يقرأون ؟ ولماذا يفشل التعلم فى بعض الأحيان ؟ وهناك شروط ثلاثة تحـدد مـا ينبغـى تعلمـه ، عندمـا يـراد تعلمـه ، وهذه الشروط هى : الظهور Demonstration ، الانخراط Engagement ، ثـم الحساسـية Sensitivity ، فـالأول متصـل بالعـالم الفـيزيقى ؛ أو الظواهــر المراد تعلمها ، والثانى هو التفاعل المتبادل بين المخ ، والظهور ، أما الثـالث فهو حال المخ أثناء التعلم .

الظهــور : Demonstration

من أهم شروط التعلم توافر الفرص اللازمة لرؤية ما يمكن عمله ؛ والطريقـة التى يجرى فيها هذا العمل ، ومثل هذه الفرص يوضح للطفل مـا يجـرى فـى الظاهرة المراد تعلمها ، وهى بمثابة العرض العملى Presentation الذى هو سمة من سمات العالم الفيزيقى : فكل مافيه معروض أمام البشر والكون • كل الكـون كتـاب مفتـوح للنـاظرين ، والمبصريـن ، والمتـأملين سـواء بسـواء ، وبمقادير متفقة وقدرات البشر ، سواء أكان العرض طبعيا ، أم مصنوعا .

وما من فعل إنسانى إلا مجموعة مـن العـروض ، ومـا مـن قـول يستمع إليـه الطفـل ، إلا يتضمـن عرضـا لمعنـى هـذا القـول : مقامـا situation ، وسـياقا context • ولو قيل لطفل : خذ الحلوى ، فلابد من أن ثم من يحملها فى يديـه ، وإلا ما اشترك الطفل فى التواصل ، ومافهم المقصود من كلمة (الحلوى).

وعندما يقول والد لولده : -"هذا كلب جميل" ؛ فـالوالد هنـا (يوضـح) للولـد أن هناك (صنفا) اسمه (كلاب) وأن كلمة (كلب) فرد مـن أفـراد هـذا الصنـف لـه السمات ذاتها التى يتسم بها صنف (الكلاب) . والمعلم الذى يقف أمام تلاميذه

فى الصف إنما يقدم عرضا للطريقة التى يتكلم فيها ، ولحركة الجسم المصاحبة حديثه ؛ ليجسد المعانى التى يقصد اليها ، والمعلم بهيئته ، وملابسه، وإحساسه تجاه مايجب أن يتعلمه التلاميذ ، وتجاه التلاميذ انفسهم • كل ذا نوع من العروض العملية التى توضح المعنى ، وتركز عليه .

والمعلم الفاشل ، أو الردىء ، أو المُتْعَبُ ، يقدم – كذلك – عرضا فاشلا رديئا متعبا ، وإذن : فما نوع الأشياء التى تعرض داخل الصف المدرسى ؟ وما أنواع القراءة التى يراها الأطفال لدى المعلمين ؟ وكيف يبدو على المعلمين شغفهم بالقراءة واهتمامهم بها أمام تلاميذهم ؟ .

إن أى عمل إنسانى نوع من العروض العملية ، وكل كتاب يعرض كيف جمعت الصفحات معا، وكيف نظمت الطباعة ، والرسوم التوضيحية ، وكيف استخدمت علامات الترقيم فى النص المكتوب؟ فالكتاب يعرض الشكل ، والمضمون معا، ومعنى كل كلمة ، وكل تركيب داخل الكتاب ذاته ، والمخطط الخاص الذى يقصد إليه فى تعليم الأطفال . كما يعرض تركيبا محددا للخطاب Discourse المقصود إيصاله إلى المتعلمين ، وإذن : فأى نوع من الأفعال تقصد إليها العروض داخل المدرسة ؟ وهل من الممكن أن عقول الأطفال الذين تقدم إليهم تلك العروض فى الصفوف ، وفى الكتب ، تفشل فى فهم النصوص ؟ إنهم إذا فشلوا فلا معنى لهذا الفشل سوى أن تلك العروض ، وتلك الكتب ، لم تمثل معنى ، ولا قيمة لديهم ، لذلك انصرفوا عنها جميعا.

على أن المطلوب فى التعلم ليس مطلق العروض ، وإنما صنف محدد منها مهم ، هو عرض ناشىء ذاتيا ، غير مصنوع ، ولا مفتعل ، تماما مثل حال التخيل الذى يجريه الصغار، والكبار على سواء ؛ إذ الإنسان قادر – طبعا –

على استعراض الخبرات ، والأشياء داخل عقله من دون حاجة إلى العالم الفيزيقى المحيط به ليكون مسرحا لذلك الاستعراض ، ومن ثم يكتشف الإنسان التتابع الممكن الذى تجرى فيه ، وعليه الأحداث ، دون أن يشعر أحد ممن يجاورونه بما يفعل .

إن العالم الفيزيقى منزوع بالاستعراضات ، والعروض ، لكن المهم ليس العروض ذاتها ، وإنما الأكثر أهمية التفاعل بين هذى العروض ، والإنسان المعنى بها . أو الذى يقدم إليه ، أو يعرض عليه العرض ؛ حتى يحدث التعلم ، وليعرف المشاهد ما يجرى أمامه ، ولينتهى الأمر به إلى أن يقرر أنه قادر على فعله ، وبذلك تبلغ الرسالة الكامنة فى الشىء المعروض إلى من قصد إبلاغه إياها ، وهو المتعلم .

الانخراط، أو الانهماك Engagement

ويعنى التفاعل المثمر بين المخ ، والعرض المقدم إلى المتعلم ، واشتباك المخ فى مكونات العرض ، واستغراقه فيها . ولايحدث التعلم مالم ينخرط المتعلم ، وينهمك ، وينشغل بما يتعلمه ؛ حتى يصبح هذا المتعلم ، والعرض ، شيئا واحد ، وكأن العرض هو المتعلم ، أو كأن المتعلم هو العرض .

وكل الناس - مثلا - يألف خبرة قراءة أى مجلة ثم يتوقف فجاءة عن القراءة ؛ لا لأنه لايفهم شيئا مما يقرأه ، وإنما لانشغال انتباهه بتهجى كلمة لايعرفها . وفى الحق فالقصد من القراءة ، أول الأمر ، لم يكن التهجى ، ولم يكن - كذلك - التنبؤ بأن هناك ما يصعب تهجيه ، وإنما عندما انهمك القارىء فى مقروئه فوجىء بما يراد تهجيه مما لم يتوقعه وما لم يتنبأ به عند بداية القراءة ، وهنا عطل فعل القراءة ، لممارسة فعل آخر هو التهجى : نطقا

أو كتابة . وهذا الحال طرف من عملية التعلم التى فيها يضبط الإنسان نفسه متعلما، أو متلبسا بفعل التعلم ، مستجيبا بشكل طبعى إلى ما يعرفه ، دون أن يقصد قصدا ، ولا أصلا إلى عمل التهجى .

وقد يحدث التهجى ، لا للتهجى ، وإنما لأن هناك حقيقة مثيرة اعترضت القارىء فى المقروء ، أو لأن القارىء قد عثر على ضالته فى الإجابة على سؤال ظل فترة من غير إجابة ، فتوقف حيالها – فى النص ، فى أثناء القراءة لفترة ما – معطلا عن القراءة الذى كان هو المقصد منذ الوهلة الأولى .

وثم مثال آخر على ذلك الانخراط ؛ فكثيرا ما نجد أنفسنا فى أثناء القراءة مندفعين لا للتهجى ، ولا للمعلومات ، ولا لشيىء آخر ، وإنما لأننا نقرأ شيئا أحكم صنعه ، وأجيدت حبكته ، وضبطه ، وترتيبه ، فلم يكن غير الاندفاع فى قراءة ما أحكم ، وما أجيد ، وما تنوول فى سلاسة ، وفى وضوح ، وفى غير ما تعثر ، وفى ملاءمة محكمة بين المقروء ، والقارىء ، فينخرط القارىء ، لا فى التهجى ، ولا فى المعلومات المهمة المثيرة المدسوسة فى داخل النص بذكاء شديد، وإنما الانخراط هنا فى الأسلوب Howness الذى يعرض فيه المكتوب ، والإيقاع ، والجرس المصاحب النص . وما المثالان السابقان غير دليل على وعينا بعملية التعلم ، ومجراها عند حدوثها فى أثناء القراءة ، وإن كان هذا الوعى نادرا ما يحدث .

الحساسية Sensitivity

وهى متصلة بالحال الذى يكون عليه المخ عند التعلم ، وعند الانهماك مع المعروض على المتعلم ، وبخاصة النصوص المقروءة ، وهى مقصدنا فى

هذا الأمر برمته . وثم سؤال مهم : ما الذى يسبب الفروق بين حـالى : التعلـم وعدم التعلم من أى عرض بذاته؟ والإجابة قطعا ليست :الدافعية .

وبداية فتعلم نوع العرض المقدم ، ليس راجعا إلى الدافعية ، وإنما راجـع إلـى حالة من الاهتمام الواعى – كما هو الحال لدى القـارىء الذى يتنـاول حديثنـا هنا • ولا معنى لقول أن اى متعلم قـد دُفِـعَ (حُفِزَ) لتعلـم الكـلام ، أو أننـا قـد حُفِزْنا لنتذكر ما كان فيما قرأناه فى قبل ، مالم يكن مقصودا من الدافعية ، أن تكون شيئا ما عاما لاينفصل عن التعلم ، لا أن تكون شيئا يسبق التعلم فتحدثـه ، أو تغيب عنه فتمنعه .

ومن ناحية أخرى فالدافعيـة لاتضمـن التعلـم ، ولاتصونـه عـن الاندثـار ، ولا قيمة لها من التهجـى ، ولا الكتابـة الطلقـة ، ولا تعلـم لغـة أجنبيـة ؛ حيـث إن كثيرا من الناس مايزال يخطىء فى تعلم تلك الأمور .

إن الرغبة ،والجهد ليسا بالضرورة لازمين لإنتاج التعلم وإحداثه • وحقـا فـإن ثم شيئا واحدا من الدافعية وثيق الصلة بالمتعلم ، هو أنها تضعنـا فيـه ؛حيـث يوجد العرض الملائم ولكنها ليست المسئولة عن فعل التعلم ذاته .

والأقرب إلى الحق أننا نتعلم عندما نتوقع أن نتعلم ، وعندما يتاح لنـا التعلـم ، ولايعترضـه عارض • لكن التوقع الواعى ليس فى إيجاز هو المطلوب للتعلم ، فالصغـار ربمـا يتعلمـون الكـلام قضيـة مسلما بهـا ، لكنهـم لايتعلمونـه لأنهـم يتوقعونه • وأكثر من هذا فالذى يبـدو أنـه يسـبب الفـروق هـو غيـاب توقـع أن التعلم لن يحدث ، وهذا هو المقصود بالحساسية ، من حيث إنها الشرط الثالث مـن شـروط التعلـم ؛ غيـاب أى توقـع بحـدوث التعلـم ، أو أن التعلـم سـيكون صعبا.

فمن أين تأتى تلك الحساسية ؟ إن الإجابة أنها فطرية ؛يولد الأطفال ، كل الأطفال مزودين بها، وليس الطفل فى حاجة أن يعلم أن فى وسعه التعلم • فلديه هذه القدرة ، سواء أأخبرناه بها أم لم نخبره ، وهذا يظهر فى تعلمه المبكر اللغة ،وعروض عالمه الذى يحيا فيه . والخبرة تعلم الأطفال أن ثم حدودا فى التعلم ، وفى الخبرات ذاتها.

ومن العجيب أن تعلم المشى أيسر من تعلم السباحة ، فالمشى يجب أن يكون – بداهة – أصعب فى التمكن منه ، وليس لدى الصغار – إلا نادرا – تآزرحسحركى، وهذا ما يبدو فى نقلاتهم المتأرجحة عندما يحاولون المشى معاندين الجاذبية الأرضية • ومع هذا ففى شهور قلائل يتعلم الصغار المشى ، والسباحة ، ومن ناحية أخرى ، يتعلمها الصغار فى مدى لايتجاوز أسبوعا، لأن المتعلم اكتملت تآزراته الحسحركية ، ووضع فى مجال مائى معين ، ومدرب واعٍ ، فتصبح من ثم عملا طبعيا بمثل ما هو الحال فى المشى • ومن ثم فلماذا الفروق فى تعلم المشى والسباحة ؟ هل الفروق منشؤها صعوبة السباحة وتوقع الفشل فيها دون وجود هذين الأمرين فى تعلم المشى؟

ولماذا يسهل الكلام ، فى حين يصعب تعلم القراءة فى بعض الأحيان ؟ ولن تكون الإجابة بحال راجعة إلى أن القراءة فى جوهرها صعبة . فالأطفال يتعلمون الكلام من غير شيىء أساس ، ويصنعون معنى هذا الكلام لأنفسهم ذاتيا .وعلى الرغم من السرعة الملحوظة التى ينمازون بها فى تعلم اللغة ، فيظلون عامين ، أو ثلاثة يجاهدون فيها حتى يتمكنوا منها .

ويجب أن يكون تعلم القراءة أسرع من تعلم الكلام ، لأنها مسبوقة بكثير من أمور اللغة التى تيسرها ، وتعين عليها ، علىالعكس من المشى، ومن الكلام ، فكلاهما بدأ من لاشيىء سابق عليه . وعندما يمارس الأطفال تعلم فعل

القراءة ، فى السادسة أو العاشرة – مثلا – من عمرهم ، فإنما يتعلمونها بملاحظة معلميهم ، ولاتستغرق سوى أسابيع قليلة • وقد يدوم التدريس سنين عددا لكن التعلم لايتجاوز أسبوعا أو أسابيع قليلة • وإذن فما الفارق ؟ ويبدو أن الأمر فى القراءة متصل بتوقع الفشل ، وتعدد أسبابه التى قد تكون متصلة بالمخ ذاته . والصعوبة الظاهرة فى القراءة لايمكن شرحها ، ولاتفسيرها ، فى معزل عن قضية العمر ، فيتوقع من المراهقين تعلم قيادة العربات ، وكل مهارة معقدة ، مثل السباحة ، أو القراءة . وحقا فإننا فى أى شيىء نعنى به ونشغف ، وحيث يوجد التعلم ، يدوم تعلمنا طوال حياتنا ، وأحيانا لاندرك أننا نتعلم .

إن الانهماك يحدث عندما يوجد العرض الملائم ، ووقتما توجد حساسيتنا للتعلم • والحساسية ليست إلا غياب توقعنا أن التعلم لن يوجد ، وليست فى حاجة إلى عدها ، وتقديرها • وتوقع أن التعلم لن يكون ، أو سيكون ، إنما هو أمر متعلم لافطرى .

خاتمة الفصل

إن معظم ما نعرفه عن اللغة ، وعن عالمنا الفيزيقى لم نعلمه رسميا • وعلى العكس من هذا ، فالأطفال يطورون نظرياتهم عن العالم الفيزيقى ، وسلائقهم اللغوية عن طريق التحقق من الفروض ، وتجريب كافة المواقف ذات المعنى ، والفائدة ، والقيمة ؛ خالعين المعانى على ما ينخرطون فيه من خلال نظرياتهم تلك • وهكذا فأسس التعلم كلها محددة فى الفهم .

ودوما وباطراد يتعلم الأطفال خلال الانخراط ، والانهماك • وعندما يكونون حساسين للتعلم ، ومما يقدم إليهم من عروض مهما تكن هذه العروض ذاتها • ويتعلمون من كون العرض ذا معنى لديهم ، وليس لأن من يقدم العرض هو الذى يمثل المعنى والقيمة .





الفصـل السـادس

تعـرف المعنى فى عملية القـراءة

يكرس هذا الفصل للفهم بوصفه عملية تعرف المعنى ، وهذا الفهم ليس فى حاجة إلى سابق معرفة بتعرف الكلمات ، كما أن تعرف الكلمات لايعتمد على تعروف الحروف . وعلى العكس فتعرف المعنى يحدث أولا قبل تعرف الكلمات سواء لدى القراء المجيدين أم المبتدئين . وفى حال القراء المجيدين فإن التتابع الذى ينظم الكلمات ييسر تعرفها بأقل قدر ممكن من المعلومات البصرية . وأما لدى القراء المبتدئين فالكمات المكتوبة يمكن فهمها إجمالا دون ضبط كامل وتحديد موقف .

وكلا الحالين من حالات فهم المعنى حادث مع الأخر ، وهما متزامنان فى أن واحد ؛ فنحن نفهم نصا ما بأقل قدر من المعلومات البصرية أكثر مما نفهم كلمات النص واحدة واحدة ، ودون التعرف الكامل على كل كلمة من كلماته منفصلة . وهذان الأسلوبان من فهم المعنى ، أو تعرفه يظهران عملية واحدة منطويا عليها كلاهما : صنع التنبؤات ؛ أى استخدام أقل قدر ممكن من المعلومات البصرية لاتخاذ القرارات المناسبة لإجابة أسئلة عن هذا المعنى المراد.

الفهم بوصفه الإقلال من عدم التأكد :

(Comprehension as The reduction of Uncerrainty)

يستخدم - هنا - مصطلح (تعرف المعنى) **Meaning Identification** مرادفا مصطلح (الفهم) **Comprehension** ليتضمن الحقيقة التى مؤداها أن العملية التى يخلع فيها القارىء على النص معناه لاتختلف عن تلك الطريقة التى بها يتعرف القارىء نفسه على الحروف والكلمات فى النص المقروء ذاته .

وكل ما هو مختلف بخصوص الفهم أن القارىء يدلف إلى النص مملوءا بأسئلة ضمنية تخص المعنى أكثر مما تخص الحروف والكلمات ، وكذلك فتعرف المعنى يسهم فى تأكيد أن الفهم عملية نشطة لاخاملة.

إن المعنى لايسكن البنية الظاهرة فى النص المكتوب . وما يفهمه القراء من معانى فى النص هى دائما منتسبة لما يعرفه القراء فعلا ، ولما يودون معرفته. وفى عبارة أخرى ؛ فالفهم ينظر إليه على أنه الإقلال من عدم التأكد لدى القارىء ، وهذا أمر وارد بالنسبة للحروف والكلمات جميعا.

وأى صفحة فى نص مكتوب يمكن النظر إليها نظرة ذات ثلاث زوايا ، الأولى أنها تتابع من حروف أبجدية ، والثانية أنها تتابع من كلمات فى لغة ما والأخيرة أنها تتابع من المعانى فى مجال ما من مجالات المعرفة ، أو الفهم . ولكن الصفحة فى أى نص ليست واحدة من تلك الزوايا جميعا ، وإن كانت هذه الأمور موجودة - بالقوة - فى الصفحة المشار إليها . والنص المكتوب ، أساسا ، مجموعة من العلامات فى الصحائف التى تتضمنه بوصف تلك العلامات معلوماتٍ بصريةً ، وسماتٍ فارقةً ، أو ما يقال له : البنية الظاهرة .

ومهما يَرَ القراء فى النص من حروف ، أو كلمات ، أو معان ، فكلها يعتمد على المعرفة القبلية Prior Knowledge ، أو المعلومات غير البصرية Non Visual التى توجد فى العقل ، وتسكنها الأسئلة التى يدخل بها القراء إلى النص ذاته ، ومن ثم فالمعلومات الفعلية التى يجدها القراء فى الصحف ، أو التى يسعون إلى إيجادها تعتمد أصلا على عدم تأكدهم .

وأى جملة يقرؤها القارىء فيها معلومات بصرية يمكن استخدامها فى تشكيل قرارات متصلة بالحروف ، أو أول حرف من الجملة ، وتحديد إسم الحرف ،

ومايليه من حروف ، وهكذا. والمعلومات نفسها تتخذ مصدرا لقرارات تعرف الكلمات فى الجملة ذاتها ، وبقيتها تتوالى • وهكذا فالقارىء يستخدم تلك المعلومات ، ويختار من بينها الملامح المميزة ؛ ليرى الكلمات ، من دون الحروف .

وما يراه القارىء معتمد على ما يبحث عنه ، فى أسئلته التى دخل بها إلى النص ، ويريد إجابات عنها ، أو على ما لديه من عدم التأكد الذى يريد الإقلال منه ؛ ليفهم . وختاما فالمعلومات البصرية ذاتها تستخدم لاتخاذ قرارات تخص المعنى فى الجملة ؛ أى جملة وهنا فلا قيمة للحروف ، ولا للكلمات ؛ حيث لايعنى بها جميعا القارىء مادام معنيا بالمعنى ؛ أى أن القارىء يستخدم المصدر نفسه ، فى المعلومات البصرية ؛ ليقلل عدم التأكد فيما يتصل بالمعنى اكثر مما يستخدمه فى صلته بالحروف والكلمات .

وكمية المعلومات البصرية اللازمة لصنع الحرف ، أو الكلمة ؛ تعتمد على المدى الذى تبلغه معرفة القارىء السابقة ، أو على مدى مالديه من عدم التأكد ، وتعتمد على عدد البدائل الموجودة فى عقل القارىء ، وتعتمد – كذلك – على درجة الثقة التى يريد القارىء بلوغها ليكون قراره صائبا .

وفيما يتصل بقرار الحروف – فى العربية – فعدد البدائل لايتعدى ثمانية وعشرين بديلا هى الأبجدية العربية • وبسهولة مماثلة يمكن القول:إن كمية المعلومات البصرية المطلوبة لتعرف كل حرف ، تقل كلما قلت البدائل ، أو كلما قل عدم التأكد فى عقل القارىء ؛ أى يكون التعرف أسرع كلما قلت البدائل ؛ لأن سمات مميزة قليلة هى المطلوب تمييزها ليكون القرار سريعا حاسما صوابا . وليس سهلا القول:إن البدائل تصل أقصاها فى حال التعرف على الكلمات ؛ لأن هذا يعتمد على مدى البدائل التى يراعيها القارىء فى

المقام الأول ، ولكن ثانية ، ليس صعبا أن نوضح أن كمية المعلومات البصرية اللازمة لتعرف الكلمة تقل كلما قل عدم التأكد لدى القارىء .

وأى كلمة يمكن تمييزها ، وتعرفها من أقل كمية من المعلومات البصرية عندما تأتى من بين فئات البدائل ، أفضل من مجيئها من بين ألوف البدائل ، وهى أسهل من عشرات أكثر مما هى من مئات ، وهكذا .

وإنه لمن العسير تماما تحديد عدد بدائل المعنى التى قد توجد لصفحة ما فى نص مكتوب ؛ لأن هذا يعتمد كليا على ما يبحث عنه القارىء ، وإن كان واضحا أن القراءة تسهل ، وتسرع عندما يلقى مادة مقروءة ذات قيمة ، ولها مغزى أكثر مما يجد غموضا ، وخلطا ، فيصعب الفهم أنئذ ، ويكون التخبط والجهاد فى سبيله . وبعامة فكلما قل عدم التأكد بخصوص المعنى لدى القارىء فى صفحة ما ، قلت كمية المعلومات المستخدمة اللازمة لإيجاد ما يبحث عنه القارىء فى الصفحة ذاتها .

استخدام المعلومات غير البصرية :

THE USE OF NONVISUAL INFORMATION:

تستخدم المعلومات غير البصرية ، فى كل الأمثلة السابقة ، للإقلال من عدم التأكد لدى القارىء دوما ، ولإقلال كميات المعلومات البصرية اللازمة للتشغيل ؛ حتى يكون التعرف ، والفهم . وكلما زادت المعرفة القبلية ، قلت المعلومات البصرية ، وزادت سرعة التعرف ، والفهم ، والتنبؤ – القائم على المعرفة السابقة – يوضح ويحدد البدائل التى يختار من بينها القارىء ، وعلى نحو مشابه فكلما زاد ما يعرفه القارىء عن قواعد النحو التى يجرى وفقا لها

تركيب الجمل ، وترتيب الكلمات فيها ـ وهذا من المعرفة القبلية ــ قلت كمية المعلومات البصرية اللازمة للتعرف على الكلمات .

وفى حال تعرف الحروف يستخدم المعنى كجزء من المعلومات البصرية ؛ ليقلل عدم التأكد ، وكمية المعلومات البصرية اللازمة لتعرف الكلمات . ولإيضاح هذا الأمر ثم مثال يجدر عرضه ومناقشته ، مستمد من دراسة أجراها تولفنج Tulving ، وجولد Gold عام ١٩٦٣.

وكنوع من الاختبار القبلى: هل فى وسع القارىء أن يتعرف على كلمة مشوهة المعالم ، أو على أى حرف من حروفها بأقل قدر ممكن من المعلومات البصرية ؟ وإذا كانت جملة مثل :

(لنذهب بعد العشاء إلى ....) . ففى مثل هذه الجملة يتوقع القارىء (يتنبأ) إلى درجة كبيرة أن الكلمة الناقصة لن تكون فعلا ، ولا حرف جر ، ولا نعتا ، ولا حتى ضمير ، وإنما هى اسم ؛ لأن الدراية القبلية بأجزاء الكلام ، وقواعد التركيب ، ومتضمنات الدلالة ، كلها ، يقلل من عدم التأكد ، أى عدد البدائل التى يختار من بينها القارىء ، إلى درجة أن تكون الكلمة تحديدا من قبيل (المسرح) مثلا أو (السينما) أو ماشابه حسبما يقتضى العرف ، والمقام ،والسياق (المعنى) الذى تجرى أفعاله وفقا له ، وفيه ،الجملة داخل النص المقروء، وهكذا نتحقق من الغرض القائل : إن معرفتنا السابقة تتأتى فى الإقلال من عدد الملامح البصيرية اللازمة للتعرف على كلمة ما فى جملة ذات معنى ضمن نص متصل ذى قيمة ، ومقام ، وسياق ؛ حيث نقدم كلمتين (على شاشة مثلا) تضينان أمام التلاميذ ليختاروا من بينها الكلمة المناسبة لتوضع مكان النقط فى الجملة ، ولتكن هاتان الكلمتان (المسرح – المطار) . وكلتاهما مناسبة(تركيبا) أن توضع بعد حروف الجر (إلى) وحرف التعريف

(ا ل) ، ولكن الحاكم السياق ، والمقام . فلا معنى إذن للمطار بعد العشاء، وإنما المقبول الذهاب إلى المسرح . ويلاحظ هنا أن نسبة التخمين تكاد تنعدم . وإنما كل القراء والتلاميذ – فى هذا الحال – يستخدم المعلومات البصرية .

لكن كمية المعلومات اللازمة للتعرف سواء على الكلمات ، أو الحروف الشائهة غير الواضحة فى جملة أسيىء كتابتها ، مالم يعن السياق الذى تجرى فيه الجملة ، والكلمات على تخمين معناها وكلماتها ، وذلك التخمين الذى يرهق القارىء ، ويشوه فهمه . وقد يصرفه عن القراءة كليا.

وكثير من القراء يتبع المعنى فى رواية ، أو صحيفة ، فى معدل أكبرمن معدلاتهم لو أنهم يتعرفون كلمات الرواية ، أو الصحيفة ، لأن المعنى والسياق يقلل عدم تأكدهم ، فيحقق تنبؤاتهم ، ويزيد سرعة قراءتهم . وثم فى هذا الحال تصور خطأ أن القارىء هنا يتعرف على كلمة واحدة من كل أربع كلمات ، كما يقدم له معلومات كافية – على الأقل – ليخمن ماذا سيكون بعد ؛ لكن هذا القول لايسهم كثيرا فى معقولية القطعة المقروءة كلها ، فلا تقرأ القطع اختيارا أو انتقاء لبعض كلماتها دون بقيتها ، وإلا تكثر الفجوات فى المقروء ، وفى التعرف ، وفى الفهم ، ويزداد عدم التأكد.

والقارىء الماهر قد يميز الحرف إذا شوه بعضه ، لكنه لايميزه إذا شوه تماما داخل كلمة ما ، وليس صوابا الاعتقاد أن ثم ملامح وسمات تميز المعنى ، فى الكلمات المطبوعة ، تختلف عن تلك السمات المميزة للحروف ،والكلمات، فلا توجد ملامح (دلالة) بصرية أن (المنزل) موجود فى الجملة المقروءة .

وكل ما يجعل الملامح البصرية مميزة تماما ، فى المعنى هو نفسه ما يجعلها مميزة فى تعرف الحروف والكلمات ، وهو البدائل المحددة التى توجد –

لمساعدة الذاكرة قصيرة المدى أن تقبض على الكلمات التى يصعب فهمها مباشرة ، أو التى يواجه القارىء جهرا تعقدا فى التعامل معها للوهلة الأولى . ومع هذا فثم – فى خفض الصوت – مشكلات عن تعثر الفهم ، أكثر من وجوده ، ومن ثم فخفض الصوت دليل على قلة التنبؤ ، وزيادة عدم التأكد .

التنبؤ والمعنى : PREDICTION AND MEANING

القراء عادة لايعاملون النصوص المقروءة ، بعقول فارغة ، وبغير ما معرفة قبلية ، وبغير ما غرض مسبق ، وبغير ما توقع سابق لما قد يجدونه فى تلك النصوص • وهم عادة يبحثون عن المعنى أكثر من بحثهم عن الحروف ، والكلمات ، وتعرفهم إياها • والطريقة التى بها يبحث القراء عن المعنى ليست مراعاة كل الأمور الممكنة ، ولا هى مجرد إجراء تخمينات تخص واحدا معينا من تلك الممكنات • وإنما تلك الطريقة تتحدد فى التنبؤ من خلال البدائل الكثيرة المتاحة ، ومن ثم فبهذه الطريقة يتغلبون على حدود عملية تشغيل العلامات كما تجرى فى المخ ، وعلى ما فى اللغة من غموض طبعى .

وفى وسع القراء اشتقاق المعنى مباشرة من النص ؛ لأنهم يدخلون إلى النص بتوقعات مسبقة لمعناه ، وهذه العملية طبعية عادية ، دائمة غير مكلفة • وهى تماما مثل العملية التى نخلع بها المعنى على أى خبرة فى الواقع المعاين فى حيواتنا.

ولا ندخل "العالم" لنقول :" هذا معقد " أو " المقعد شىء نقعد عليه " ، ولسنا مجاهدين أن نخلع المعنى على كل شيىء صغير يمر بنا – ولا على كل جزء من المعلومات التى توجهها حواسنا مباشرة إلى المخ . وبدلا من هذا فنحن

معجزة ، أو اكتشاف خارق يعين على عرض المعنى بمثل عرض الحروف والكلمات والجمل المكتوبة ؛ فالمعنى لغز لما يحل ، ونعتقد أنه لن يحل ، ولايمكن اصطياده بشبكة الكلمات بمثل ما تصاد الأسماك .

ولايفهم القارىء معنى (الطاولة) لمجرد نطقه أصوات هذه الكلمة ، أو كتابة حروفها مجتمعة . صمتا كانت قراءته ، أو جهرا ، فهل كلمة (Man) لمجرد نطقها على مسامع طفل صغير ، تدل على معناها المقصود منها ؟ أو كلمة (رجل) تعبر عن معناها إذا استمع غليها طفل أمريكى مثلا ؟ ، وحتى لو وضع تعريف لهاتين الكلمتين ولن يكون لهما معنى إلا إذا انتهت ، وتلاشت العبارات التى يتكون منها التعريف ؛ مما يؤكد أن المعنى كامن خلف الكمات ، وأن الكلمات : منطوقة ، أو مكتوبة ؛ إنما هى أمر ثانوى بالنسبة للمعنى وفهمه .

وعادة عندما نقرأ فنحن لانعى تعريفات الكلمات المفردة ؛ لأننا لانشغل بالكلمات فى ذاتها على أى نحو من الأنحاء فى أثناء القراءة ؛ فالكلمات ، والأصوات ، مجرد ناقلات ، أو معابر، أو منافذ نرى من خلالها الكلمات الحقيقية للمعنى الكامن فيما وراء الصوت ، والمكتوب • ومالم نصادف مصاعب فى الفهم ، والتنبؤ ، فلن يكون لدينا وعى بالكلمات المقروءة ذاتها.

القراءة : صمتا وجهرا : READING ALOUND AND SILENTLY

من الجلى أن تعرف الكلمات لازم للقراءة الجهرية • لكن – كما قيل – فتعرف الكلمات بهذه الطريقة يعتمد على تعرف المعنى ؛ فالصوت يتباطأ خلف المعنى ، وهو دائما ، إلى حد ما ، متأثر بالسياق العام للكتابة .

وإبدال الكلمات ، أو العبارات ، فى معان ملائمة ليس أمرا يعيه القارىء ، لأن اهتمامه الأساس ، غالبا فى القراءة الجهرية ، يجب أن يركز فى الصفحة المقروءة لاغيرها • ولو حدث خلل فى القراءة الجهرية فهذا يسترعى انتباه المستمع فينبه القارىء ، لأن هذا المستمع يتابع الأمرين معا ،: النص ، والقارىء ، فى حين أن هذا الأخير لايتابع إلا النص ، ولايدرى المعنى ، ولايشغل باله المستمع ، وغالبا ما تكون القراءة جهرية بمثل ما تقرأ الكلمات المستقلة ، أو بعض القوائم ، لكن - حينئذ - لاسبيل إلى توحد المعنى مع المنطوق فى القراءة الجهرية ؛ أى من الصعب المزاوجة فى التعرف بين : تعرف المكتوب لينطق ، وتعرف معناه ، ليفهم .

وفضلا عما سبق ، فعادة فى مثل هذه الحالات ، يكون لدى القارىء فسحة من الوقت ليفحص بدقة ، مزيدا من المعلومات البصرية الكافية لتعرف الكلمات مستقلة ، فيعطى الكلمات أسماءها ،من دون أن يخلع عليها معانيها ؛ لأن القراءة الصامتة لايضيع فيها شيىء مما يضيع فى القراءة الجهرية .

ولو قرأ الإنسان صمتا لذاته ، أو فى صوت خفيض ؛لايسهم كثيرا، ولا قليلا فى قضية المعنى ، أو فى فهم المزيد مما لو كانت القراءة جهرية • ونحن لانستمع إلى أنفسنا متمتمين أجزاء الكلمات ، أو أبعاض العبارات ، ثم تفهم بعد ذلك . ويمكن كسر عادة خفض الصوت أدنى من القراءة الجهرية ، وأعلا من الصامتة ، من دون أن نفقد شيئا من الفهم .

وعادة فكثير من الناس لايفهمون ، وهم يخفضون أصواتهم على ذلك النحو • ولن نستمع إلى ذواتنا، ونحن نخفض أصواتنا ، وهذا لايعنى أننا نخفض أصواتنا طوال الوقت ، فلماذا إذن يلجأ الإنسان إلى خفض الصوت فى القراءة الجهرية ؟ وربما تكون عادة ، لكنها قطعا تنبىء عن صعوبة فى القراءة ؛

بالفعل – فى عدم التأكد داخل عقل القارىء ؛ فالملامح التى تعين القارىء على التمييز بين الحرف (م) ، والحرف (ى) هى نفسها التى تعينه على التمييز بين الكلمتين : (معزل) ، و(يعزل) ، وتعينه كذلك فى التمييز بين الجملتين .

(قال الرجل وكان فى معزل عن أهله (سأرجع غدا) .

(قال الرجل ، وهو يعزل الغنم عن الكلاب : ماتنك نعجة) !

أو الجملتين : We went to the hill. _ We sent to the mill. -

وإذن فليس سهلا تقرير ملامح بعينها تعين القارىء فى التمييز بين المعانى. لكن هذا التمييز معتمد على ما يبحث عنه القارىء نفسه . وفى اى حالة فلا يمكن وصف ملامح الحروف ، و لا ملامح الكلمات، وهذا كله مما يجعل قضية المعنى قضية معقدة صعبة .

اصطياد المعنى: Capturing Meaning

سبق أن نوقشت قضية البنيتين : الظاهرة ، والعميقة ، ومن خلال تلك القضية لعله قد وضح أن المعنى ليس فى الكلمات، وإنما هو كائن 'فيماوراءها' . وليس فى وسع أحد القول : ماالمعنى فى عمومه ؟ ، ولكنه قد يقرر معنى قطعة ما ، أو جزءا ما فى نص مكتوب ، وقد يقول هذا المعنى بكلمات أخرى هى نفسها بنية ظاهرة بمثل ما كان للنص بنية ظاهرة .

والمعنى نفسه لايمكن عرضه بمثل ما تعرض الكلمات ، والجمل ، وليس ثم عيب فى الاقلام ، أن تعجز عن عرض المعانى ، وكذلك فليس متوقعا وجود

ننتقى من عالمنا الأمور التى تجعل له معنى ، وتقيم له عندنا القدر ، والمغزى الذى يناسبنا ، ونحتاج إليه ، وخصوصا فهما يتصل بأغراضنا واهتماماتنـــا .

إن الفهم ليس مسألة نضع فيها الأسماء لغير ما مسميات ، وليس الفهم جهادا لتقديم النتائج ، وإنما الفهم عمل يسعى إلى خلع المعنى على المبهمات ، وكل ما يعترض طريقنا بوصفنا أحياء ، طوال الوقت .

تعلم تعرف المعنى : LEARNING TO IDENTIFY MEANING

كما نؤكد دائما أنه ليس هناك حاجة فى شرح الطريقة التى يتعلم بهـا الأطفـال خلـع المعنـى علـى النصـوص المطبوعـة ، أو التعـرف عليـه ؛ لأنـه لاشـيىء مميزا فى هذه العملية ، وهم - الأطفـال - بسـلائقهم ينزعون إلـى خلـع هـذا المعنى على كل مـا يقـرأون ، ولاشـيىء فـى اللغـه ، لديهـم ، عديـم المعنـى ، سواء أكانت اللغة : منطوقة ، أم مكتوبة ، وهم ينظرون إلى الكلام من زاويـة المعنى ، لا من زاوية التركيز على أصوات الكلمات .

والتدريبات اللغوية المنطوقة ، أو المكتوبة التى يعتقد الكبار أن تكرار الأطفال إياها ، ولو مليون مرة، ستكسبهم المعنى ؛ إنما هو وهـم لا طـائل مـن ورائـه اللهم إلا الوعى بالبنية الظاهرة لتلك التدريبات دون معناها .

والأطفال ليسوا فى حاجة إلى من يخبرهم عن الحديث ، أو البحث عن المعنى. لأن هذين أمران فطريان فى جبلاتهم ، فضلا عن أنهمـا طريقـان فطريـان لديهم لتعلم كل شىء من اللغة فىالمقام الأول ومن ثم فلن يستمعوا إلى صوت لامعنى له عندهم ، وكذلك لن يروا ما لامعنى ، ولاقيمة له بالنسبة إليهم .

وكذلك فليسوا فى حاجة إلى تعلم إجراءات تعينهم على إيجاد المعنى ؛ فالتنبؤ أساس تعرف المعنى ، وكل الأطفال الذين يستطيعون فهم اللغة المنطوقة فى بيئاتهم ؛ إنما هم خبراء بعملية التنبؤ ، فضلا عن أنهم مجبرون على القراءة من حيث إنها فى الأصل عملية تنبؤ .

وليس ثم حاجة إلى تفسير خاص يوضح كيف يمكن تعليم الفهم ، فليس الفهم مهارة جديدة عبر تعلمها ؛ من أجل القراءة وحدها ، وإنما – كما قيل – أساس كل ألوان التعلم . وأكثر من هذافقد يحدث من المدارس أن يعلم الأطفال (قلب) الفهم ، أو عكس الفهم عندما يعودون (فك) الشفرات فى المقروء بدلا من إبداع الفروض ، والتخمينات الذكية إذا كانوا غير متأكدين من معنى ما يقرأون .

وعامة يواجه الأطفال بمواد قرائية ، وكتب صممت لأغراض أخرى غير أغراضهم ، يمارسون قراءتها ، فتحبطهم ، وتمنعهم عن استخدام معلوماتهم غير البصرية .

وبالطبع فثم فروق بين فهم اللغة المكتوبة ، وفهم الكلام ، أو أى نوع آخر من الأحداث فى العالم الفيزيقى . ولكن تلك الفروق ليست فروقا فى العملية ؛ عملية الفهم ، وإنما تلك الفروق ، فى يسر تتحدد فى أن القارىء يجب أن يستخدم الملامح المميزة للنص ليختبر فروضه التى فرضها ، وليقلل من عدم التأكد لديه ، ومن ثم فالأطفال فى حاجة إلى أن يألفوا تلك الملامح المميزة التى ينماز بها النص المكتوب ؛ وأن يألفوا طريقة ائتمانها إلى معنى النص .

وهذان الأمران : الألفة ، والفهم لايمكن تعلمهما ،ومن ثم لايمكن تعليمهما ، بمثل ما تعلم قواعد اللغة المنطوقة . ولكن التعليم الرسمى النظرى غير مهم ،

وهو فى حال الفهم ، والألفة محال. والخبرة التى يحتاجها الأطفال لايجاد المعنى فى النص المكتوب ، يمكن إيجادها وتحصيلها ؛ فقط من خلال القراءة ذات المعنى ؛ يطورون من قدراتهم على الكلام ، من خلال استماعهم كلاما ذا معنى ، وإلى أن يصبحوا قادرين على إيجاد المعنى ، وصنعه بالقراءة ذات القيمة ، يظلون معتمدين قرائيا حتى يكون استقلالهم فيها .

وثمة أمر أخير - فى هذا السياق - مؤداه أن ليس مهما لأى قارىء ، وبخاصة المبتدئون، أن يفهموا معنى كل شيىء يحاولون قراءته ، فثم حق لكل كائن أن يجهل بعضا مما يعترضه ؛ لأن الجهل - هنا - حق بشرى ؛ لطاقة العقل ، والفروق الفردية ، ومدى الخبرة ،ومجالها ، ونوع التواصل ، وعمقه ؛ وعدم معرفة كثير من التفاصيل الصغيرة ليس سبة فى جبين الإنسان وبخاصة القارىء ، فلربما يكون المقروء غير مفهوم ، أو يكون صعبا ، أو لامعنى له ، أو هو مكتوب من وجهات نظر الكبار ، وليس معنيا باحتياجات القراء ، ولا اهتماماتهم .

والأطفال عندما يتعلمون ، يتابعون فى شغف أحاديث الكبار ، وبرامج التلفاز، من غير أن يفهموا كل ما فيها من كلام ، وإنما يعنيهم (الفكرة) فى إجمالها، والاهتمام العام ، وهو أولى بتركيزهم عما عداهما مما لايكون جديدا على الأطفال .

ومثل هذا النظر والعناية الجزئية أساس التعلم ؛ حيث إنه ليس فى وسع أحد كائنا من كان أن يتعلم كل شيىء ، فى آن واحد ، وأن يعنى بكل شيىء فى وقت واحد من أوقات التعلم وبخاصة تعلم اللغة : مكتوبة أو منطوقة ، ما لم

يكن موقف التعلم منطويا على شيىء ذى معنـى ، وقيمـة ومغـزى لـدى المتعلمين .

ونادرا ما يعطى الصغار حقهم فى الجهل بما لايستطيعون فهمه ، ومراعاته ، حسب قدراتهم ، والفروق الفردية الماثلة فيهم ، وبينهم ، وقد يعود إلى عدم نيلهم مثل هذا الحق ، أن يهجروا المدرسة ، إن لم يكن بأجسـادهم ، فبعقولهم ، وأمنياتهم ؛ باحثين عن حقهم فى الجهل ، ذلك الحق الذى يدفعهم حتما إلى التعلم ، ومعرفة المزيد ، والتحرى فى معرفة مالا يفهمونـه . وكل ما يفهمه الأطفال يدعونه جانبا ، وليبحثوا عما عداه من الغـامض والسـهل ، بشرط أن يكون دافعهم إليه قويا ، وحـاجتهم إليه متوافـرة ، وهذان : الدافـع، والحاجـة ليسا متوافرين فى كتب المدرسة ، وموا دها القرائية ، ومن ثم لايتمكنون من قراءة تلك النصوص ، أى لايتمكنون من خلع المعانى عليها .

وسائط تعرف المعنى: MEDIATED MEANING IDENTIFICATION

تتضمن القراءة عادة عملية إحضار المعنى مباشرة ، أو فورا إلى النـص دون الوعى بالكمات المستقلة ، أو شـتى معانيهـا البديلـة المحتملـة ، وثـم مناسـبات لايتأتى فيها ذلك المعنى على هذا النحو المباشر الفورى ، وهنا يلجـأ القـارىء إلى وسائط تعينه فى الوصول إلى ما غمض عليه من المعنـى ، ومـن ثـم مـن الفهم ، كأن يعود إلى تعرف الكلمات مستقلة قبل أن يفهـم التتـابع التكلـى الـذى تنتظم فيه الكلمات ، بمعنى أن هناك نوعين من وسائط تعرف المعنى : أولهما: تعرف المعنى من السياق العام للكلمات : من العبارات ، والجمل ، والأخـر تعرف معانى الكلمات المستقلة .

ونادرا ما يوجد الوسيط الأول ؛ حيث إن معنى الجملة فى عمومها لايتأتى بجمع معانى الكلمات الداخلة فى تركيب الجملة ذاتها ، فالكلمات مليئة بالغموض ، ولايستطاع معناها بغير معرفة قبلية بقواعد التركيب ، والدلالة التى تحكمها داخل الجملة ، ودون هذا فلن يمكن تحديد المعنى الوظيفى ، لا المعجمى ، لكلمات الجمل ، ومن ثم لن توجد بداية الفهم .

وفضلا عما سبق ، فحدود المعلومات البصرية ، وحدود تشغيلها ، وحدود الذاكرة ، وأعناق الزجاجات بين المخ والذاكرة ، كل ذا أمور يصعب التغلب عليها ، إذا حاول القارىء التعرف على كل كلمة ، وفهمها بعيدا عن علاقتها بجيرانها من الكلمات : السابقات عليها ، والتاليات لها . ولذلك فثم عديد من نظريات القراءة ، وطرق تدريسها ، وكلها يقوم على افتراض مؤداه أن فهم النص المقروء يتأتى من فهم مكونات كلمة بكلمة ، وهذا أمر غاية فى الفساد ولايعبر عن كفاية ، ولايمكن نجاحه .

وأما البديل الثانى من بدائل تعرف المعنى الذى تفهم فيه القطعة المقروء ككل وقد توجد فيه كلمة واحدة ، أو عدد قليل من الكلمات غير المألوفة ، ومن ثم غير المفهومه ، إنما هو سمة عامة للقراءة ، ومعبر عنها تمام التعبير ، وتمام الفائدة . وفى هذا البديل يسعى القارىء أن يستخدم فهمه العام للقطعة المقروءة ليحدد معنى كل كلمة مستقلة فى القطعة ، على العكس من المنحى الأول الذى يدعى أن المعنى العام للمقروء يتأتى من جمع المعانى الجزئية للكلمات المستقلة فى القطعة المقروءة .

وفى هذا الصدد فليس ثم بحوث تثبت صدق المنحى الأول ، فضلا عن ندرة تامة فى البحوث التى تسعى إلى التحقق من المنحى الثانى الذى يعد – فى نظرنا – مصدر ثراء القاموس اللغوى لدى القراء المجيدين ، وثراء معنى كلمات هذا القاموس .

وليس ضروريا فهم ألوف الكلمات المستقبلة فوق ألوف غيرها ؛ فهذا عمل تكفلت به المعاجم ، يسهل تعلم القراءة ، وابتداؤه ، لكن كل المطلوب بهذا – أساسا – إنما هو الألفة العامة بالكلمات ، والتراكيب الموجودة فى النص المقروء المتوقع أن يتعلم منه القارىء • وفضلا عما سبق فلا يعزى ما لدينا من أفهام الكلمات فى أذهاننا نتيجة القراءة إلى ما لاحصر له من الرحلات التى قطعناها فى البحث داخل المعاجم ، أو سؤال غيرنا ، وإنما تعود هذه المعانى جميعها إلى أننا تعلمناها من النص المقروء نفسه لا من خارجه .

وينماز القراء المجيدون ، ذوو الطلاقة القرائية بأنهم يستخدمون سابق معرفتهم ، فى فهم ماليس مألوفا فيما يقرأون ، وهم يعتمدون تماما على تعرف وسائط المعنى ، فى طلاقة ، ومرونه ليفضوا أى غموض يعوق قراءتهم • ويعتمدون كذلك على السياق العام للمقروء ،من دون وعى منهم ، وهذا هو الأساس ، لا فى الفهم وحده ، وإنما فى التعلم عامة .

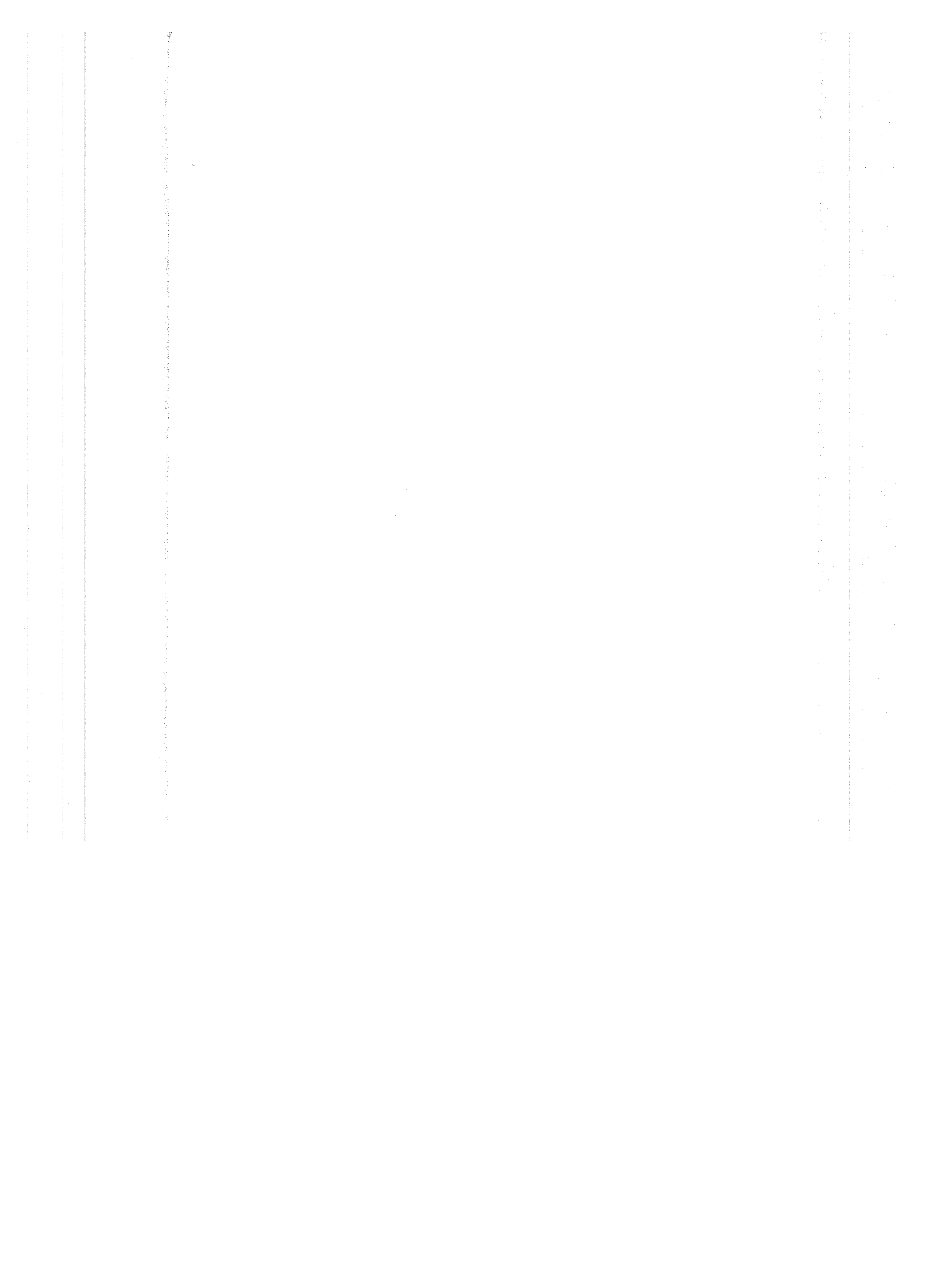
ويعد تعلم الأطفال وسائر القراء ، كلمات جديدة من دون تداخل مع الفهم العام للنص ؛ دليلا على أنهم جميعا تعلموا القراءة ، بالقراءة ذاتها • ومجموع الكلمات المنماه المطورة فى ذهن القارىء ، والتى كونت سياقا ، وتتابعا قرائيا يعد أساسا دائما لمعرفة تحديد المعانى المحتملة للكلمات الجديدة ،

وهيئات نطقها . وإذا عرف القارئ كلا من معنى الكلمات ، ونطقها ، مسموعة كانت أومرئية ، فلن يصادف صعوبة كبيرة فى فهم كلمات جديدة ، ونطقها ، وكلما ازداد رأس مال المعرفة السابقة فى ذهن القارىء ، ازدادت قدرته فى الإضافة إليه ، وتنميته ، واستثماره ؛ فكما أن المال يجلب المال ؛ فالمعرفة والفهم يجلبان المعرفة والفهم ، ولاسبيل إلى تلك المعرفة ، وهذا الفهم من غير القراءة ؛ ذات المعنى ، ومادام للنص معنى فالتعلم ، ووسائط تعرف المعنى يجريان فى سلاسة ويسر من دون تعثر ، ومن غير صعوبة .

خاتمـة الفصـل

إن الفهم هو الأساس الموضوعى للقراءة ، وييسرها من طريقى : خلع المعنى مباشرة ، وفورا ، وهذا لايحتاج تعرفا سابقا بالكلمات المنفصلة فى المقـروء ، وفهم المقروء كله حيث ييسر تحديد معانى الكلمات المستقلة ، وظيفيا ، داخـل المقروء . وتعرف وسائط المعنى يزيد كثافة قنوات الإبصار والرؤية ، ويجهد الذاكرة بما فوق طاقتها ، ويكثف زيغ البصـر ، وزيـف الرؤيـة فيضلـل الفهـم الناشىء عن المعلومات البصرية .





الفصل السابع

القراءة وتعلم القراءة

ثم أمران اثنان يحددان فهم الطريقة التى يتعلم بها الصغار أن يقرأوا ، وهذان الأمران هما ، طبيعة القراءة الطلقة ، وطبيعة التعلم مطلقا . ولفهم الطبيعة الأولى فلابد من فهم أمرين آخرين متلازمين : الطريقة التى تعمل وفقا لها اللغة ، وسعة العقل البشرى وحدوده .

وفى هذا الفصل تحليل لعملية القراءة ، ومناقشة الطريقة التى يتعلم بها الأطفال أن يقرأوا ، ثم فى الفصل الثامن سيجد القارىء أمورا متصلة بتدريس القراءة ، ودور المعلم فى تعليم الأطفال إياها ؛ اتساقا مع كون هذا الكتاب محدد أصلا لفهم طبيعة القراءة ، لا لتحديد ألوان من النشاط ، أو الإجراءات لتدريسها ، ومن ثم فهو ليس كتابا تعليميا ، فضلا عن أنه ليس معنيا فى أساسه – بتعليمات يزود بها المعلمون المعنيون بتدريس القراءة .

القراءة : Reading

من المؤسف أنه لايوجد تعريف رسمى شامل جامع مانع للقرءة ، فهذا المصطلح ، شأنه شأن كثير مما عداه من المصطلحات اللغوية التى يمكن أن تتعدد معانيها وفقا للسياق الذى يستخدم فيه المصطلح نفسه ، وهو القراءة Reading .

وفى بعض الأحيان قد يفهم أن الفعل (يقرأ) معناه (يفهم) : فى حين أنه قد لايكون بهذا المعنى إذا قال إنسان لصديقه – مثلا : " هذا كتاب جيد، وأنصح

لك بقراءته ، وفهمه " ؛ "فالقراءة" هنا لها معنى مختلف عن "الفهم" . وفى أحيان أخرى لايتضمن فعل (يقرأ) معنى (يفهم) كأن يقول واحد ، "لقد قرأت الكتاب لكنى لم أفهمه " ! ، وهكذا فمصطلح ما ، يتوقف معناه على سياق استخدامه .

إن (فعل) القراءة ، فى أخص خصائصه ، وفى أدق تفاصيله ، يعتمد – هو ذاته – على الموقف الذى يحدث فيه هذا (الفعل) ، كما يعتمد على اهتمام القارىء ؛ فمثلا ، هناك الفروق بين قراءة رواية ، أو قصيدة ، أو كتاب فى العلوم الإنسانية ، أو العلوم الطبيعية ، أو الرياضيات ، ودلائل الهواتف ، وإعلانات الصحف ، أو علامات المرور ، وكل هذه الأنواع من القراءة يفضل فيه دوما أن يصف الإنسان الموقف Situation الذى يقرأ حوله ، أو فيه ، أكثر مما يعرف معنى الكلمات فى المقروء .

وأفضل وصف لما يحاوله القارىء فى كل تلك الأمثلة السابقة من القراءة ، أنه يبحث عن المعلومات اللازمة للإجابة عن أسئلة متباينة وفق تباين المواقف ؛ مما يؤدى – بدوره – إلى تعريف الفهم على أنه " العثور على إجابة عن سؤال ما ، أو مجموعة من الأسئلة" !

وأهم أساسين من أسس القراءة هما : القدرة على إثارة أسئلة (صنع التنبؤات) ، ومعرفة : كيف ، وأين نتعامل مع النص المكتوب ؛ لنجيب عن تلك الأسئلة . وإذن فما تلك الأسئلة ؟

تختلف الأسئلة فيما بينها عمقا ، وتسطحا؛ بدءا من السؤال عن سعر نسخة من صحيفة ، إلى الأسلوب ، أو المقال ؛ حتى تصل إلى رأى كاتب فى قصة ما من تأليفه . ويلاحظ أن الأمثلة السابقة من القراءة قد اختيرت عمدا من بين

أمثلة لايمكن حصرها للأسئلة ، وهى أسئلة محددة لاتسأل – معا – فى آن ؛ لاختلاف مجالاتها اختلافا شديدا ، فضلا عن تدرجها من السهولة إلى التعقد ، ومن التسطح إلى الإيغال .

والقراءة ليست مسالة تعرف الحروف ؛ بغرض تعرف الكلمات ، واكتشاف المعنى فى جملة تتضمن هذه الكلمات ، وتلك الحروف . وتعرف المعنى لاحاجة له إلى تعرف الكلمات المستقلة ، كما أن تعرف الكلمات لايقيمه تعرف حروفها.

وأى محاولة لتعرف كلمة ما ،من دون وعى بالمعنى الإجمالى للموقف الذى توجد فيه هذه الكلمة ، محاولة فاشلة ، ولاقيمة ترجى من ورائها • ومن ثم فلا فهم تسفر عنه • كما أن أى محاولة لتعرف حرف ما ، أو حتى نطقه لايمكن أن يؤدى إلى تعرف الكلمة فى كفاية .

وعلى هذا فليس مفيدا النظر إلى النص المكتوب على أنه كلمات ، وحروف وجمل ، ومعان • كلا – بل إن هذا النص مجموعة من التناقضات البصرية ، فى ورق ، ولها طاقة فى الإجابة عن أسئلة محددة يمكن أن يثيرها القارىء ؛ أى أن النص مجموعة من المعلومات البصرية يختار منها القارىء الملامح الأساس المميزة ، ويقرر قراره من بين البدائل العديدة المتضمنة فى النص ذاته ، والموجودة فى عقل القارىء ضمن نظريته عن العالم الفيزيقى .

والنص نفسه يجيب عن أسئلة كل القراء : فهو يجيب الباحث عن الحروف ، كما يجيب الباحث عن الكلمات ، وهذان نوعان مختلفان من الأسئلة يوجبان اختيارين مختلفين لنوعين مختلفين من المعلومات البصرية • وكلا هذين

النوعين موجود فى النص ، وإنما يستخدم النص بطرق متعددة ليجيب عن أسئلة مختلفة كل الاختلاف : نوعا ، وعددا .

وهكذا فالفهم أمر نسبى يعتمد على الإجابة عن الأسئلة المثارة المراد الإجابة عنها . والمعنى المحدد هو الإجابة عن سؤال بعينه أثاره القارىء ، وكذلك فالمعنى يعتمد على الأسئلة المثارة نفسها .

ولن يتطابق معنى النص لدى القارىء ، مع معناه لدى الكاتب إلا إذا تطابقت الأسئلة التى أثارها القارىء ، مع الأسئلة التى أثارها الكاتب . وهكذا يختلف معنى النص لدى المعلمين عن معناه لدى المتعلمين ؛ لاختلاف الأسئلة لدى كليهما ، ومن ثم فالجدل، أو الاختلاف حول معانى النصوص لدى قرائها ؛ هو فى الحقيقة جدل ، واختلاف فى نوع الأسئلة التى يثيرها كل قارىء من القراء ؛ ومن هنا فأساس القراءة الطلقة هو القدرة على إيجاد الإجابة ، أو الإجابات ، عن الأسئلة ، من خلال المعلومات البصرية المتاحة فى النص .

إن معنى اللغة لايكون بغير استطاعة القارىء إيجاد الصلة بين هذه اللغة ، وما يعرفه القارىء نفسه فعلا ، بما فى هذا المناسبات التى تعلم منها ما يعرفه .

وعندما يكون لدى القارىء قدرة على تعديل ما يعرفه . وتكون القراءة ممتعة ، ذات معنى عندما يكون لها صلة بما يريد القارىء أن يعرفه .

دور القراء والكتاب : Readers and Writers

إذا كان من المتعين على القارىء أن يخلع المعنى على النص فالكاتب بدوره يسهم فى استحضار هذا المعنى ؛ أى أنه لابد من نقطة يلتقى عندها القارىء مع الكاتب ؛ ليكون تفاعل بينهما ، مركز ، دائر على النص ذاته ، وهنا يجدر

مناقشة هذا التفاعل بين القراءة ، والكتابة والنص ، من خلال أربع نقاط هى : التنبؤات العامة والنوعية ، ووجهة نظر الكاتب ، والأعراف العامة والخاصة ثم مواصفات النص .

التنبؤات : العامة والنوعية :

Global and Focal Predictions

ثم نوعان من التنبؤات (التخمينات) : أحدهما قصير المدى ، سريع الظهور ، سريع الاختفاء ، وهو مايسمى بالتنبؤ البؤرى ، والآخر التنبؤ طويل المدى بطىء الاختفاء ، أبعد عمقا من التنبؤ النوعى . وكلا النوعين متداخل بعضه فى بعض ، فى صورة طبقات بعضها فوق بعض .

ولو تصورنا تخطيطا لرحلة فى عربة يقودها شخص ما ، فلابد من أن يكون ثم تصور عن المسافة الكلية التى سنجتازها ، ونقطة البداية ، وعدد الأشخاص ، وكميات الطعام ، ونقطة نهاية الرحلة ، وعدد محطات المرور فى طريق الرحلة ، وكلها تنبؤات معدة سلفا ، طويلة المدى عامة Global . لكن هناك أمورا أخرى قد تنشأ فى مسار الرحلة ، وضرورات قد تفرضها متغيرات الطريق ؛ كأن تنحرف العربة – لعارض ما – تفاديا لسيارة أخرى، أو قد توقف العربة لتناول المرطبات ، أو للصلاة . وهذه أمور ثانوية فرعية توجبها الضرورات التى تفاجىء المرتحلين داخل أهدافهم الكبرى من الرحلة.وحالما تذهب هذه الأمور الثانوية وتبقى تلك الأهداف الأعم .

وقد تشغلنا ، فننشغل بها ، تلك التنبؤات قصيرة المدى ، بعض وقت ، ولكنها لاتدوم ، ولاتصرفنا عن الأهداف والتوقعات الكبرى سابقة الإعداد ، ولاتكاد تؤثر فى مجرى المرحلة فى إجماله . وما كان، لنا أن نمارس تلك التنبؤات

الفرعية قبل بداية الرحلة ، ومع هذا فقضـاء وقت فـى تنـاول المرطبـات ، أو قضاء الصلاة الواجبة ، يؤثر في الزمن اللازم للانتهـاء مـن الرحلـة ؛ بمعنـى أن التنبؤات الكبرى تتأثر بالصغيرة ، والصغيرة تؤثر فى إجمال الكبرى .

ومثل هذين النوعين من التنبؤات يحـدث فـى القـراءة ؛ فعندمـا نقـرأ روايـة – مثلا – نكون معنيين بعديد من التنبؤات المختلفة فى آن واحد ؛ بعضها طويـل المدى شائع عام ، وبعضها الآخر قصير المـدى سـريع وقتـى حالمـا يـزول ، ومع هذا فهى موجودة طوال القراءة ؛ فوقت القراءة كله نوع مـن التنبـؤات ، ووقفـة العيـن الواحـدة علـى بعـض السـطر ، نـوع ثـان مـن التنبـؤات الوقتيـة الطارئة . ومن عنوان الرواية يمكن التنبؤ بمحتواها إجمالا بغض النظـر عـن تحقق تنبؤنا أم لا ، وربما تكون هذه التنبؤات مما قيل لنا من بعض الأصدقـاء عـن تلـك الروايـة نفسـها ، وقـدد نكتشـف أن الروايـة لايتطـابق محتواهـا مـع عنوانها ، ولا مع ما سمعناه عنها ، ولكن عادةً تظل هذه التنبـؤات : المتصلـة بـالمحتوى ، والفكـرة ، والمعالجـة ، تصاحبنـا ، وتظـل قائمـة طـوال قراءتنـا الروايـة .

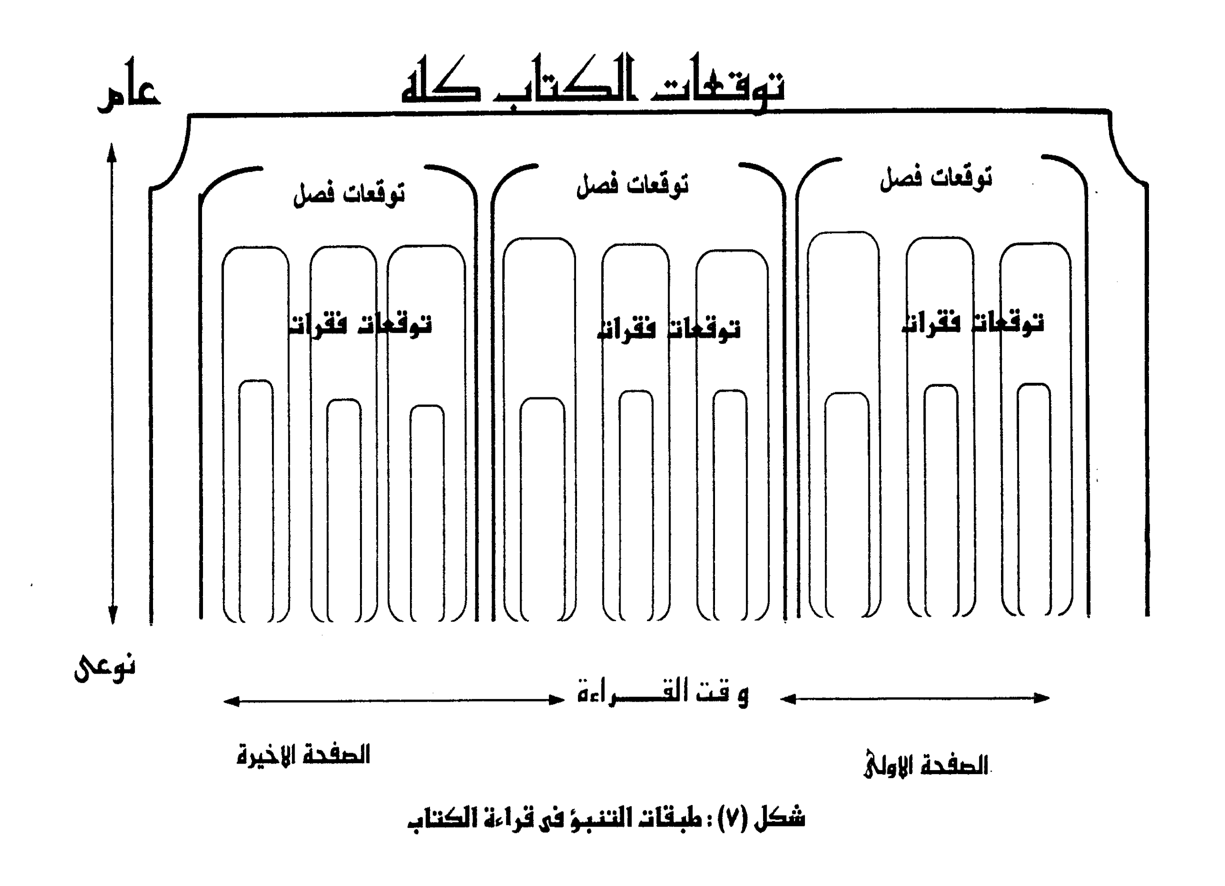
وفى بداية أى كتاب نقرؤه يكون لنا توقعات متصلـة بـالفصل الأول ، ومـا إن نقترب من نهايته ، قد يتكون لدينا قدر من التنبؤات عن الفصل الثانى وهكذا ؛ فكل فصل يؤسس انطباعات الفصل الذى يليه ، ويكـون نوعـا مـن التنبـؤ بمـا عساه قد يكون فى الفصل التالى ؛ حتى ينتهى الكتـاب كلـه . ومـن خـلال كـل فصل ثم تنبؤات بؤرية نوعية ؛ ففى كل فقـرة تنبـؤ عـن الفقـرة التاليـة ، وكـل جملة تنبىء عن الجملة التى تعقبهـا، وكـل كلمـة تسـلم إلـى الكلمـة التاليـة فـى الجملة ذاتها ، ونادرا ما توجد التنبؤات الفرعية فى الكلمات فى أكثر من جملة ، بل إنها لاتتعدى الجملة الواحدة ، والتنبؤ بالجملة لايتعدى الفقرة الواحدة التى

توجد فيها الجملة ذاتها ، كما أن التنبؤ بالفقرة لايتعـدى الفصـل الـذى يتضمـن الفقرة .

وكلمـا زادت التنبـؤات الفرعيـة عـددا ، زادت سـرعة اختفائهـا ، وقـل ثباتهـا طوال القراءة • ولايمكن التنبؤ بجملة من دون قـراءة الجملـة السـابقة عليهـا ، وذلك على الرغم مـن أننـا قـد نكـون متنبئيـن بـالفقرة كلهـا إجمـالا فـى الفقـرة السابقة عليها . والتنبؤات فى مختلـف مسـتوياتها يـؤدى بعضهـا إلـى بعـض ، وينجـم بعضهـا عـن بعـض • وفـى حيـن تتحـدد التنبـؤات الفرعيـة – كثـيرا بالموقف الذى تنشأ فيه ، فهى – كذلك – تتأثر بالتوقع العام عن السياق كله .

ويعتمد التنبؤ بما سيجىء علـى فهـم الجملـة الحـاضرة ، وكذلـك يعتمـد علـى مجمل الفقرة التى تحتوى الجملة ، ومن ثـم علـى مجمـل الفصـل ، والكتـاب . وخلال ما سبق فتنبؤاتنا على مستوى الكتاب والفصـل ، يجـب أن تظـل دومـا موضـع اختبار – وإذا لزم الأمر فلابد من تعديلها مما تسفر عنه التنبؤات على المستوى الفرعى النوعى . وقد يكون فهمنـا جملـة مـا سـببا فـى تغيـير فهمنـا الكتاب كله ، وهكذا فالعملية معقدة ، دينامية لاساكنة وهذا ما قد يظهره الشكل

الاتى :–



شكل (٧) : طبقات التنبؤ فى قراءة الكتاب

وفى القراءة تتراكم التأثيرات والتوقعات ؛ بحيث تؤثر الصفحة الأولى فى الصفحة الأخيرة ، وتؤثر كل صفحة فى توقعاتنا عن الصفحة التى تتلوها ، وهكذا حتى نهاية الكتاب . وليس شرطا أن يتنبأ القارى على مستوى من مستويات التنبؤ فى الكتاب كله طوال وقت القراءة . وكثيرا ما يحدث أن يجد القارىء بعض المشكلات مع فقرة ، أو فقرتين فى سياق القراءة ؛ مما يجعل من الصعب التنبؤ ، وكذلك يحدث فى فصل من الكتاب ، وهنا لايحدث التنبؤ على مستوى الفقرة ، ولا على مستوى الفصل ، وقد يحدث العكس ؛ أن يسهل التنبؤ على هذين المستويين ، ومن ثم قد يرتفع التنبؤ إلى أقصاه على مستوى الفصل ، وقد ينخفض إلى أدناه على مستوى الكلمة . وبمقدار سلاسة التنبؤات على جميع مستوياتها يكون الفهم ، وطلاقة القراءة ، والعكس صواب .

ولا يظنن أحد أن هناك حدودا قاطعة بين مستويات التنبؤ، أو بين أنواعه : العامة ، والنوعية ؛ فهذان ليسا بديلين ، ولايحددان بدائل ، وما هما إلا مجرد نهايتين طرفيتين فى عملية القراءة .

وجهة نظر الكاتب : THE WRITER'S POINT OF VIEW

لاخلاف أن الكاتب قبل أن ينهى النص ، كان مشغولا بعديد من الأسئلة ، ومن ثم جاء النص معبرا عن آرائه مجيبا عن تلك الأسئلة التى شغل بها . ومع أن للقارىء أسئلته ، فالنص يؤثربوجهة نظر الكاتب – فى تنبؤات القارىء . وإلى المدى نفسه فأنماط التنبؤ والاهتمامات إنما يعكس بعضها بعضا . وكاتب النص يبدأ عادة بالتنبؤات العامة ، والاهتمامات الكبرى التى يجب أن يدور فى مدارها الكاتب كله ، وبالطريقة التى سيعالج فيها الكتاب

ذاته • ومثل هذه التنبؤات يحدد الحد الأدنى من التنبؤ فى كل فصل من الكتاب .

ومن خلال كل فصل تنشأ – لابد – تنبؤات فرعية بؤرية أخرى متصلة بكل فقرة ، وفى كل فقرة تنبؤات أدق بكل جملة ، وهكذا بكل كلمة وكلما زادت التنبؤات البؤرية للقارىء ، وظهرت فى ملاحظات قصيرة ، وفى سرعة ، زادت تنبؤات الكاتب نفسها ، وبالمواصفات نفسها فى تنبؤات الكاتب .

وما يراد قوله فى جملة ما يحدده ما قيل فى الجملة السابقة عليها ، ويؤثر بدوره فى طريقة تركيب الجملة الحاضرة ، والجمل اللاحقة ، على مستوى التفاصيل داخل الفقرات والجمل • والاهتمام فى كل جملة تكتب ، متأثر بالتنبؤات العامة للكتاب كله ، وفقراته ؛ بحيث إن كل ما فى الفقرة يعكس ، لاشك ، عنوانها • وكل العنوانات الفرعية داخل الفصل تكون التنبؤ العام للفصل الواحد ، وهكذا الفصول كلها تعكس التنبؤ العام للكتاب كله .

وكما تصورنا اهتمامات القارىء على أنها طبقات من التوقعات فى مستويات متعددة بدءا من الكلمة ، وانتهاء بالكتاب ، فكذلك الحال بالنسبة إلى الكاتب سواء بسواء ، إلا فرقا واحدا هو أن القارىء كان (يتوقع) فى حين أن الكاتب (يهتم) ؛ وإذاً فللقارىء توقعات ، أما الكاتب فله اهتمامات.

وكثرا ما يعى المؤلفون الاهتمامات الكبرى لما يؤلفونه ، لكنهم قد يفشلون فى ضبط الاهتمامات الصغرى لجمعها متسقة مع سابقها ، وكذلك قد يحدث فى الفصول والفقرات ، ومن ثم لاتتسق التفاصيل مع عنوانات الفقرات ، أو الفصول ؛ فيكثر الغموض فى الكتاب ، ومن ثم يصعب الفهم ، ويصعب

الالتقاء بين القارىء ، والكاتب ؛ لعدم الاتساق بين مستويات اهتمـام الكتـاب ، مع مستويات توقعات القراء ، فيعطل التواصل بينهما ، ويهجر القراء الكتاب .

وقد يكون الكتاب مفهوما من وجهة نظر كاتبه؛ إذا كـانت توقعـات القـارىء مظهرة اهتمامات الكاتب فى كل مستويات الكتـاب ، ويجـب أن يقـود الكـاتب القارىء فـى حـوار سقراطى إلـى الإجابـة عـن الأسـئلة المثـارة ، سـواء مـن الكاتب ، أم من القارىء ؛ مما يؤدى إلى تنبؤات جيدة مرتبطـة متسـقة متألفـه قائم بعضها على بعض بلا أدنى تناقض .

وفى بعض الروايات المثيرة - البوليسـية مثـلا - يدفـع الكـاتب القـارىء إلـى تنبؤات خطأ ؛ ليحقق المفاجأة . وليحدث الصدمة فى القصة ، أ.ومن الجريمـة التى تدور حولها القصة ، وهنا فى حال قراءة الروايات - وهى قراءة للمتعـة - يلغى القارىء توقعاته ، ويجعلها ، طواعية ، فى يـد الكـاتب يوجهها كيـف يشاء ، وأين يريد ، ومثل هذا الأمر حادث فى الشعر ، وكل أجناس الأدب .

ولا كذلـك الحـال فـى الكتـب المدرسـية التـى لابـد فيهـا مـن مراعـاة اهتمــام القـارىء - التلميـذ - وتوقعاتـه ، فغير مسـموح للكـاتب أن يضلـل القـراء - التلاميذ - ولابد من أن تلتقى اهتمامات الكتاب مع توقعـات التلاميـذ فـى هـذه الكتب المدرسية ؛ لأن الأمر هنا أمر معرفة موضـوعية ، ولامكـان فيـه ، ولا مجال لوجهات النظر لفرضها على التلاميذ. ومن ثـم يجـب أن يظـل التلاميذ واعين غير مسلمين توقعاتهم للمؤلفين ، ولا لوجهات نظرهم ، وأسـاليبهم فـى عرض المعرفة فى الكتب المدرسية ، وأن يتسـلحوا دومـا بـالعقل النـاقد الـذى يثير أسئلة خاصـة بغـض النظـر عـن الأسـئلة المثـارة فـى نصـوص الكتــب المدرسية . وكذلك يتعين على مؤلفى هذه الكتب أن يحرصـوا علـى التطـابق بيـن مقتضيـات المعرفـة ، وتوقعـات التلاميـذ وأن يحذروا كـل الحـذر تلويـث

توقعات التلاميذ بوجهات نظرهم هم أنفسهم ؛ حتى لايشوهوا المعرفة نفسها ، وحتى لايشوهوا البنى المعرفية ، ولاتركيب المعرفة فى عقول التلاميذ .

الأعراف العامة ، والخاصة :

GLOBAL AND FOCAL CONVENTIONS

ناقشنا فى النقطتين السابقتين فكرة مهمة مؤداها أن الشكل رقم (٧) يصلح أن يكون – كما فى التنبؤات : العامة ، والنوعية – تعبيرا عن اهتمامات الكاتب ، ووجهة نظره بوصفها شبكة متعددة الطبقات متداخلة المستويات ، وهنا فى الأعراف العامة والخاصة – يستعمل الشكل ذاته ليعبر عن النص المكتوب نفسه من حيث بنيته الظاهرة ، ومن حيث إنه المجال الذى تلتقى فيه ، وعليه ، توقعات القارىء مع اهتمامات الكاتب .

وما سبق يقود – بالضرورة – إلى التعرف (على) والكشف (عن) الطريقة التى يوضح فيها الكاتب اهتماماته المختلفة ، والأشياء التى يتنبأ بها القارىء على مختلف المستويات فى النص المكتوب . والحق أن هذين الأمرين هما – معا – متضمنان فى (أعراف اللغة المكتوبة) التى يكتب فيها الكاتب ، ويقرؤها القارىء . وهكذا فالشكل (٧) هو نفسه أنموذج لطبقات الأعراف اللغوية فى قراءة الكتاب ؛ بمعنى أن نحل كلمة (أعراف) محل كلمتى (توقعات) و(اهتمامات) فى كل مستوى من مستويات :الكتاب كله ، والفصول والفقرات ، والجمل ثم الكلمات .

ومما سبق يظهرأن هنالك فى أى كتاب أعرافا عامة للكتاب كله مثل :" تكنيك" الكتاب"، "ومخططه "، "وأعراف مدخله" ، وأعراف الطريقة التى تنظم بها الفقرات فى هيئة فصول ، والفصول فى هيئات كتب . وهناك أخيرا أعراف

الخطاب Discours Structure المتضمن فى الكتاب ، وأعراف تنظيم الجمل لتكوين فقرات ، وأعراف استخدام الروابط فى النص ، وأعراف تنظيم الكلمات داخل الجمل ، وأعراف (قواعد) اللغة ، و (الأسلوب) ، وأعراف الكلمات ذاتها، وأعراف (الدلالة) ، ثم أعراف الخط الذى تكتب فيه ، وبه الكلمات (التهجى) .

وهكذا تظهر المستويات العامة فى كل ما سبق وهى : اهتمامات الكاتب ، وتوقعات القارىء ، وأعراف النص ، ولكل منها مستويات فرعية من التنبؤات . ويجدر هنا التأكيد على أن (الاهتمامات) و(التوقعات) أمور "ديناميكية" فى حين أن الأعراف "ساكنة" ، ولن يغير النص نفسه ، وأعرافه من لحظة إلى أخرى فى الكتاب ، مالم يتدخل شخص ما فى إعادة كتابته • وكذلك يجدر ملاحظة أن هذا النص الساكن إنما هو تجسيد لاهتمامات الكاتب لا فى النص ذاته وحده ، وإنما فى نصوص أخرى ، من حيث الأعراف ، فى لحظة ما ، ومكان ما ، ولفكرة بعينها • ثم قد يتغير كل هذا لدى الكاتب فى نصوص أخرى يكتبها هو نفسه ، وإذن فالنص صورة من صور التفكير لدى الكاتب .

مواصفات النص : THE SPECIFICATIONS OF TEXT

من المهم – هنا – تأمل النص كما يراه الكاتب أولا ، ولهذا يجب البحث عن إجابات عن الأسئلة الآتية : أ – ماذا فى ذهن الكاتب قبل أن يشرع فى كتابة النص؟

ب – ماذا فى ذهنه فى أثناء الكتابة ؛ ليؤكد اهتماماته التى يسعى إليها ؟

جـ – ماذا فى ذهنه عندما يفرغ من كتابته النص ؛ ليقول : هذا ما كنت أريده ؟

وإجابات تلك الأسئلة – كلها – تلتقى عند نقطة واحدة هى ، مواصفات النص ، تلك التى تشبه إلى حد كبير مواصفات (المنزل) ، فهذه ليست المنزل نفسه ، ولا هى التصور ، ولا الخطة التى يقوم عليها هذا المنزل ؛ وإنما هى مجموعات من (الاهتمامات) و(التوقعات) ، والخطوط الكبرى العريضة التى تحدد الشكل الذى يبدو عليه هذا المنزل . وهى – دوما – أمور لاتنتهى إلى حد ما ، وما هى بالحدود الدنيا ، فلا ثبات لها ، لأنها لو ثبتت ، أو انتهت ما احتجنا إلى إصلاحات ، ولاتجديدات ، وما احتجنا إلى (النقاشين) ، و(السباكين) ، ولا أعمال الكهرباء .

ودائما – فى المواصفات – ثغرات ، وفجوات ، وقد يكون فيها عدم اتساق . ومن خلال تصميم الخطط قد تنشأ الحاجة إلى تغيير بعضها ، أو الإضافة إليها ، والحذف منها ، أو استبدال غيرها بهاء وهذا معناه أن هناك صلة بين الخطط ، والتنفيذ ، أو بين الفكرة ، والتطبيق ، أو بين المثال ، والواقع ؛ وهذا راجع – جزئيا – إلى أنه لابد من تغيير المواصفات ؛ لتتسق مع التغير الحادث فى التخطيط ، وما جد عليه • وكلما اختلف (النقاشون) اختلف التصميم ، فاختلفت المواصفات : عددا ، ومستوى ، وشكلا ، وقيمة ، وتكلفة .

وفى هذه الأحوال يكون المنتج النهائى هو ما كنا نبتغيه فعلا ؛ فقط إذا تطابق التخطيط مع توقعاتنا ، أو المواصفات التى كنا نبتغيها .

وليس بعيدا عما سبق ، حال الكاتب ، حيث تتطور خطته فى النص ابتداء بالتطابق مع بعض المواصفات المعينة ، تلك التى لاتتضمن كافة التفاصيل فى النص ذاته ، وكلما طور النص ، غيرت المواصفات ؛ وليس فقط استجابة لمطالب النص ، وإنما – كذلك – إستجابة لما كتب من فقرات ، وجمل ،

وكلمات كلهـا موجـود – فعـلا – فـى النـص . ولسـوف تطـور التفـاصيل فـى المواصفات كلما نشأت الاهتمامات البؤرية الفرعية فى أثناء الكتابة ، ثم تنتهى وتزول ، وقد تنسى تماما ؛ لما لهـا مـن سـمة السـرعة ، ظهـورا ، واختفـاء ، ولصلتها غير الكـبيرة بحيـث لاتؤثـــر فى السياق كله .

ومن ثم فلا مناص من المراجعة Reviewing ؛ مراجعة النـص بالنسـبة إلـى المواصفات ، وهذه بدورها تراجع فى مجرى الكتابة . وفى ختام الأمر عندمـا يتسق النص الختامى مع المواصفـات الختاميـة يقـول المؤلـف : هـذا مـا كنـت أريده فعلا !

والحال هو الحال عند القارىء؛ يبدأ تعامله مع الكتاب من منطلق المواصفـات العامة الكبرى (هذا كتاب فى الشعر؛ مثـلا) . ومثـل هـذه المواصفـات لايظـل ثابتا ، وإنما يتبدل ، ويتحول ، ويعمق كلما تقـدم القـارىء قدمـا فـى القـراءة ؛ قراءة النص نفسه ، فصـلا ، بعد فصـل . وتتكـون فـى عقلـه أفكـار ، وتنشـأ توقعات ، بما لم يقرأ – بعد – من النص : فقـرا ، وجمـلا ، وكلمـات ، ومـن خلال ما قرىء بالفعل . وكلما نشـأت المواصفـات الفرعيـة اكسـبت التفـاصيل معنى ، ثم تنتهـى ، وتتنـاثر، وتبـدد تلـك التفـاصيل الفرعيـة ، البؤريـة مخلفـة معناها الذى يتحول بدوره حتى يتكون المعنى الأصل للنص كله .

وبعض النظر عما قد يكون فى عقل القارىء من أفكار خاصة ، فلسوف يعنى إلـى درجـة كبـيرة بالمواصفـات العامـة للكتـاب كلـه ، أكـثر مـن عنايتـه بالمواصفات البؤرية الفرعية . وفى ختـام المطـاف سيتمكن القـارىء مـن أن مواصفات الكتاب ، ليست هى الكتـاب ذاتـه ، وإنمـا يضـاف إليهـا الفهـم غـير المحدود الناشىء عن معاشرته الكتاب ، وتظل فى ذهنه عالقة لفـترات طويلـة من الزمن .

إن النص المكتوب وجود مستقل سواء عن الكاتب ، أم عن القارىء ؛ ففى أى وقت قد يوجد هذا النص فى ذهن القارىء ، كما كان – قبل – فى ذهن كاتبه .

ولكن قبل أن يوجد التفاعل مع النص (كتابة ، أو قراءة) ؛ فالمواصفات تحدد ما سيفعله الكاتب أو القارىء حيالها : رضا عنها ، أو تغييرا فيها بالحذف ، التعديل ، أو الإبدال ، أو الإضافة .

وليست طريقتنا فى فهم النص غير قراء فى المواصفات ، والتطابق ، أو تلك التى ندخل بها إلى النص نفسه . وهى كذلك – راجعة إلى المدى الذى نبلغه فى تعديل المواصفات ، فى مجرى القراءة فى أثناء التفاعل مع النص ؛ بحيث إن ما فهمناه ، وما تبقى فى عقولنا من قراءة النصوص إنما هو تتابع الطريقة التى عدلت بها خبراتنا فى القراءة ، والطريقة التى عدلت بها المواصفات التى دخلنا بها إلى النص ابتداء . ومدى التطابق بين ما فى عقولنا من مواصفات ، وما فى النص منها ؛ إلى حد يصعب – معه علينا فيما بعد – تحديد ما كان لدينا ، وتمييزه عما اكتسبناه من القراءة .

وفى هذا الصدد ثم نقص فى البحوث التى تعنى بمواصفات القراء ، ومواصفات الكتاب ، سواء فى القراءة ، أم فى الكتابة ، من وجهات نظر كل من القراء ، والكتاب . لكن هناك من البحوث ما يعنى بقواعد القصة ، وتراكيب الخطاب ،وهى بحوث تفتح مجالات لفهم الطريقة التى يتفاعل بها القراء، والكتاب ، مع المكتوب ؛ لا من وجهة نظر النص نفسه ، وإنما من وجهة نظر التغير الدائم ،وتطوير المواصفات فى عقول كل من القراء ، والكتاب .

LEARNING TO READ: تعلم القراءة

من المؤكد أن الأطفال يتعلمون ليكونوا قراء مجيدين ذوى طلاقة قرائية ، وليكونوا مجدين فى استخدام المعلومات غير البصرية عندما يتعاملون مع النصوص المكتوبة .

وتعلم القراءة عملية ليست فى حاجة إلى تذكر أسماء الحروف ، ولا قواعد الأصوات ، ولا قوائم الكلمات ، فكل هذه أمور تشغل حيزا ، واهتماما كبيرين فى برامج تعليم القراءة ، فى حين أنها ليست ذات معنى لدى الأطفال مادامو ليسوا بذوى خبرات بعملية القراءة ذاتها ، وكذلك فتعلم القراءة ليس مسألة تدريبات منطوقة على أنماط مكتوبة قد تندثر سريعا ، حالما يفرغون من التدريب ؛ دون أثر خبرى وثيق الصلة لا بالقراءة ، ولا بتعلمها . وأخيرا فتعلم القراءة ليس مسألة تلقى مسئوليتها على عاتق الطفل فى أثناء تدريس القراءة ؛ لأن المهارات الأساس قراءةً إنما هى الاستخدام الأمثل للمعلومات غير البصرية ، وهذه لايمكن تعليمها ، ومن ثم لايمكن تعلمها قصدا فى إطار رسمى ، وقد يمكن تحديدها للطفل من دون محاولة تعليمه إياها .

وبعامة فتعلم القراءة يشبه تماما مسألة (القطط) و (الكلاب) بالنسبة إلى الأطفال ؛ فلا أحد يستطيع تعليمهم أصناف القطط والكلاب ، الأساسية ، ولا الصفات المميزة كل صنف منهما ، ولا العلاقات المتبادلة بين هذه الأصناف ، ومع هذا كله يظلون قادرين على حل مشكلات من هذا النوع ، من خلال الفرص التى يتفاعلون فيها مع هذه الخبرات ؛ متحققين فيها من فروضهم الخاصة ، متلقين التغذية الراجعة .

وتعلم القراءة يشبه تعلم اللغة المنطوقة ، فلا أحد يعلم الوليد أهم ملامح الكلام ، ولا أعرافه الخاصة . وليس من برنامج تعليمى للصغار يزودهم بأمور الكلام ، وإنما يتولى الأطفال أنفسهم هذه المسألة المعقدة ، فيحلونها دون مساعدة من أحد من الكبار . لكن المهم بالنسبة إلى الأطفال حتى يتعلموا اللغة المنطوقة ، ويتمكنوا منها إنتاجا ، وفهم استعمالات الكبار إياه ؛ أن يكون لديهم الخبرة فى استخدام اللغة بطريقة ذات معنى .

إن الأطفال يتعلمون الكلام فى سهولة ويسر ، عندما ينخرطون فى الكلام نفسه ؛ فبالكلام يتعلمون الكلام ، ويتعلمونه – كذلك – ماداموا قادرين على صنع معناه استماعا ، ونطقا . وبالطريقة ذاتها يحاولون فهم اللغة المكتوبة عندما ينخرطون فيها إنتاجا ، وفهم استعمال ، واستعمالا ، وعندما ينغمسون فى مواقف ذات صلة ، ومعنى لديهم ، وعندما يقدرون على فرض الفروض ، والتحقق منها .

وليس ممكنا تحديد ما هو مطلوب حتى يتعلم الطفل كيف يقرأ . وكذلك لايمكن وصف طريقة كاملة لتعليم الطفل القراءة . ولايمكن كذلك تحديد محتوى تعليمى لما ينبغى أن يكون لازما لتعلم الطفل اللغة المنطوقة ، ومع هذا فمن الممكن – فقط – تحديد الشروط والظروف التى فى ضوئها يتعلم الطفل القراءة ؛ وهى أمور تلزم كل تعلم ، لاتعلم القراءة وحدها ، وهذه الشروط والظروف هى : الفرص اللازمة لفرض الفروض . وعملية التحقق منها بطريقة ذات معنى ، وتوافر السياق ذى المغزى .

وعلى نحو آخر فلابد للطفل من أن يقرأ . وقد يتساءل البعض : كيف نتوقع أن يتعلم الأطفال القراءة بالقراءة ذاتها ، ولم يتلقوا – بعد – أى نوع من تعلمها ؟ والإجابة جد ميسورة ؛ إن المطلوب هنا أن يكون هناك من يقرأ

للأطفال قبل أن يكتسبوا أى قدرة على القراءة وفى هذه الأثناء تكون مساعدتنا إياهم ، وهم منخرطون فى القراءة ، وما يحدث فيها من عروض ، وشروح ، وتفاصيل ، فتطور قدراتهم القرائية .

وفى تعليم الصغار اللغة المكتوبة ، تكون مساعدة الكبار إياهم ، كما تساعدهم الكتابة نفسها ، بشرط أن تكون كتابة ذات معنى ؛ مثل الكلام ذى المعنى ، فلا تزودهم – فقط – بملامح الكتابة ، حتى يبدعوا فروض تعلمهم المناسبة ، وإنما كذلك تزودهم بالفرص اللازمة للتحقق من تلك الفروض ذاتها . وبغير تأكد الطفل من معنى ما يشغل به سواء أكان قبل القراءة ، أم فى أثنائها ، أم بعدها ، فإن فى السياق ملامحا تعينه فى التوصل إلى هذا المعنى .

وتتوالى السياقات ، فتقدم التغذية الراجعة ؛ ليتأكد الطفل من فروضه. ويمكن النظر إلى تعلم القراءة ، من زاوية تعلمه ركوب الدراجات ، فليس فى حاجة أن نخبره به ، وبمخاطرة ، ومهاراته ، ولكنه سيتعلمه كله بمجرد أن يمارس الركوب نفسه .

وتتعدد الزوايا التى يجنيها الطفل من قراءة نصوص ذات معنى وقيمة . فيجمع كلمات يثرى بها قاموسه اللغوى ، ويكون المعانى المناسبة للعلاقات بين الأصوات والحروف ، ويطور المعانى ، كما يطور قدرته على تعرف الكلمات ، ويكتسب السرعة فى القراءة ، ويتجنب المخاطر من زيغ البصر ، وزيف الرؤية ، ويمنع إثقال ذاكرته بما فوق طاقتها ، ويكتسب الألفة بأعراف الكتابة مثل : تركيب النص ، وفحوى الخطاب ، وقواعد النص . وإيجازا تزداد قدرته على استعمال المعلومات غير البصرية ، وتعمق خبرة استخدامه إياها على نحو أكثر فاعلية ، وكفاية .

إن أ فضل دليل على تعلم الطفل هو الطفل ذاته ؛ فهو بطبيعته لايقبل أن تحد رؤيته ، وهو مشغوف بما يقرأ ، وما يرى ، ولايدخل أمرا ولا موقفا لايتعلم منهما ، ولايجهد ذاكرته بما فوق وسعها ، ومن ثم يهجر دائما المواقف التى لاثمر فيها ، ولا فهم ثم من خوضه إياها.

ومن اليسير تحديد الظروف التى تلزم أن يأخذ الأطفال كل فرص تتاح للقراءة ذات المعنى ، وهذه الظروف تحدد فى أربعة هى :

أ – الإقبال على المواد القرائية ذات المعنى ، وقد تكون من اختيارهم .

ب – تقديم المساعدة ؛ حيث يحتاجونها وعندما يطلبونها.

جـ – الرغبة فى قبول المخاطرة ، أو المبادرة إلى التعلم ؛ حيث إن الإثارة تزيد عدد المعلومات البصرية التى يحتاجونها.

د – الحرية فى ارتكاب الأخطاء .

ومن المهم الوعى بأنه لاشيىء يمكن تعلمه إذا كان الإنسان يعرف كل شيىء. وفى أى حال يظل الفرض فرضا مادام احتمال الخطأ واردا ، ولايتعلم الفرد إلا الصواب ، وإلا اختيار البديل الصواب المناسب باكتشافه من عدة بدائل غير صحيحة.

وأما عن الدافعية فى تعلم القراءة ، فليست بذات بال ، ولا دور لها كبير ، وبخاصة الدافعية الخارجية ممثلة فى : علامات ، وإثابات ، أو شتى صور التعزيز الخارجى كالجوائز ، فلا شيىء من هذه كله مطلوب ، وما هو بمهم فى تعلم القراءة ، ولا فى تعلم الكلام ؛ فالطفل سوف ينطق : عزز ، أم لم يعزز ، وكل ما يحتاجة الطفل من رضا ، وإشباع إنما هو فى التعلم ذاته ؛ فالتعلم يعزز التعلم ، والنتائج الصواب أفضل إثابة لمزيد من التعلم ، ولن

يتوقف الأطفال عن تعلم كل ما له معنى وقيمة لديهم ، إلا أن يكون التعلم صعبا عليهم إلى حد كبير ، أو أن يكلفهم ، فهنا يكون المتعلم عبئا ثقيلا ، غير ذى معنى ، يمحو حساسيتهم تجاهه ، فيهجرونه .

والصغار - يرون الكبار نماذج فى الفعل ، وفى الفهم ، وفى استعمال اللغة ، لذا فهم يفعلون مثل ما يفعلونه ، بل يجدون الإشباع والمتعة فى فعلهم ما يفعلونهم ؛ جاهدين أن يتمكنوا من كل أفعالهم ، وهذا أمر مركوز فى جبلاتهم ، وليس من حاجة فى تفسير عزوف الصغار عن تعلم القراءة إلا أن يكون السبب عائدا إلى أن تعلمهم إياها يكلفهم مشقة وجهدا ، أو أن يكون غير ذى معنى .

ولا توجد نظريات لتعليم القراءة ، ولا للأسباب التى تدفع الصغار لمثل هذا التعلم ، وما من شيىء فريد فى ذاته خاص بالقراءة سواء من حيث مهارات اللغة المتظمنة فى عمليى القراءة ؛ حيث لافرق بين هذه المهارات ، ومهارات اللغة المنطوقة ومايلزمها من فهم ؛ أم من حيث المهارات البصرية المتضمنة فى القراءة ، أم من حيث إجراءات التعلم المتضمنة .

وعلى الرغم من كل ما سبق فثم استبصاران أساسان مهمان ينبغى أن يتوافرا لدى الأطفال حتى يتعلموا كيف يقرأون ، وبغيرهما لايكون تعلم القراءة ، ولن يقبل صغير على تعلمها ، ولا يعلمان فى المدرسة ، ولا فى خارجها . وإنما كل ما يجرى فى تدريس القراءة داخل المدرسة هو نقيض هذين الالاستبصارين ، ويكف تعلم الصغار إياها فى برامج تعليمها الرسمية ، وهذان الاستبصاران هما : أن النص المقروء كيان ذو معنى ، وأن اللغة المكتوبة مختلفة عن الكلام المنطوق .

الاستبصار الأول : النص المكتوب كيان ذو معنى :

إن القراءة عمل . يُخلَعُ فيه المعنى على النص المقروء ؛ وهذا معناه أن جذور القراءة أمر مهم يجب أن يكون سابقا عليها ، ومن ثم

فهناك ما قد يسمى " القراءة القبلية " Prereading ، ومثله ثم ما يقال له : الطفل القارىء من قبل Prereadign Reader ؛ حتى من قبل أن يتعلم القراءة نفسها .

والأطفال منغمسون فى اللغة المنطوقة بمثل انغماسهم فى المكتوبة ، والعالم الفيزيقى حولهم يغص بنصوص مكتوبة منطوية – بالقوة – على المعنى ؛ فكل منها يعبر عن الوحدة Utility ، والكلية Wholeness الموجودتين فى العالم الفيزيقى ، وفى النصوص .

وكل ما حولهم من نصوص ، ورموز ، وعلامات ، وتعليمات ، ولافتات ، صالح لأن يخلع عليه المعانى . والسياق الذى توجد فيه كل تلك الأمور يزودهم بكافة فرص تكوين الفروض المتصلة بأغراض النصوص ، وكذلك بالفرص اللازمة للتحقق من فروضهم . ومن ثم فهناك إمكان للتعلم الذاتى مع اللغة المكتوبة بمثل ما هو الحال مع الكلام ؛ فيكتسب الصغار ذلك الاستبصار الذى مؤداه أن النصوص المكتوبة كيانات ذات معنى ، وذات قيمة .

ومن النادر أن توجد نصوص مكتوبة ذات معنى فى المدارس . والنصوص الموجودة غير مسموح للتلاميذ أن يستبدلوا بكلماتها أخرى ؛ والمعلم يكتب على السبورة كلمات (مقعد) أو (طاولة) ،أو (قلم) بمثل ما يكتبه (حصان) (بقرة) (ولد) فهذه ، مثل تلك ، ولاشيىء ذا معنى فى المدارس سوى أسماء المعلمين . ونوع التلاميذ :ذكورا أو إناثا، وأسماء مديرى المدارس ، والمشرفين الذين لاينفكون ينظمون العمل فى أروقة المدارس .

وأى مظهر من مظاهر اللغة لابد من أن يخلع التلاميذ عليه المعنى ؛ فيدركون الغرض منه والمغزى الكامن فيه ؛ مما يستلزم أن يكون التلاميذ فى

المدارس قـادرين ليـس فقـط علـى فهـم محتـوى التدريـس ، والمـواد المكتوبـة المتوقع لهم أن يقرأوها ، وإنما كذلك يفهمون الغرض من التدريس نفسه .

وقد يفهـم المعلمـون الغـرض ، أو الأغـراض الكامنـة فـي مختلـف أنـواع التدريبات المقدمة إلى التلاميذ ، لكنه إذا لم يع التلاميذ أنفسهم تلك الأغـراض فلن يفهموا كل ما يقال لهم ، وما يراد بهم ولهم ، كل ما يفعل أمام نواظرهم

وتمتلىء حصص القراءة بأمور عديدة غير ذات معنى ، ولاقيمة لها فى عيون التلاميذ ، ومن ثم لايقبلون على القراءة ، ولا على تعليمها ، ومن هذه الأمـور ما يأتى :

أ - تحليل الكلمات المنطوقة إلى أصوات ، فـأى كلمـة ولتكـن (قطـة) يحللهـا المعلمون إلى أصواتها (ق - ط - تن) ، وقـد يكـون لهـذه الكلمـة معناهـا فـى سياق ينظمها ، لكن مجـرد أصواتهـا ، لامعنـى لـه ، ومـع هـذا يصـر معلمـو القراءة إصرارا عجيبا ، لا انتهاء له ، على التحليل الصوتى للكلمـات . ب - تحليل الكلمات المكتوبة إلى حروف وتجريدها ، وهذه بدورها لاقيمـة لهـا ولا معنى ، فى حين أنها - الكلمة - ولتكن (كلب) مكتوبة تعـبر عـن صنـف مـن الحيوانـات الأليفـة فـى البيئـة التـى يحيـا فيهـا التلاميـذ ، ويتفـاعلون معهـا ، ويدركون مغزاها ، وقيمتها ، وفوائدها ، ومضارها ، وهذا كله ليـس موجـودا بحال فى حروف الكلمة (ك / ل / ب) ولا فى حروف أى كلمـة أخـرى (غ / ز / ا /ل) ؛ لأن الحـرف منفصـلا ، لامعنـى لـه ، ولا يوجـد لـه مـا يقابلـه موضوعيا فى البيئة ، وعالم الطفل .

ج ـ ربط الأصوات بحروفها ، فالطفل الذى لافكرة لديه عن القراءة ، لن يفيـد شيئا ، ولن يتعلم شيئا إذا قيل له - مثلا - : إن (ع) حرف ، فأسماء الحروف

وأشكالها ، وحفظ تعريف كل منها ، لايعلم القراءة ، إذ إن تعلمها ممارسة لاغير .وحفظ تعريفات أجزاء الكلام (اسم - فعل - حرف - ضمير - اسم فعل) لايعلم لغة ، ولايعلم قراءة ؛ لأن فكرة (الحرف) و (المبتدأ) لا وجود لها فيزيقيا فى عالم الأطفال . كما أن معنى (الصوت) لاقيمة له مجردا فى حيواتهم ، لذلك يهجرون هذه الأمور التى لاقيمة لها عندهم ، ولايجهدون ذواكرهم بها .

د – التدريبات عديمة المعنى فى نطق الكلمات ، وكتابتها ، والتمرس بقوائم الكلمات والحروف : الساكن منها ، والمتحرك ، وكل ذا من المهام الروتينية فى عملية القراءة ، ولا دور ثم لها فى تعلمها ، فضلا عن خلوها – التدريبات – من المعنى والقيمة . وهكذا لايتوقع أن يحقق التلاميذ مستوى أفضل ، ولاكفاية أعلى ، من عمل غير ذى معنى ، ولاقيمة فيه ، وله .

إن مثل هذه التدريبات غير مفهوم ، وغير مفهوم معا ، ويزيد تعقد القراءة ، ويفقدها المغزى . ولن يتمكن - من ثم - الأطفال المبتدئون من فهم مثل تلك التدريبات ؛ بغير أن يعطوا الفرص اللازمة لخلع المعنى على تلك الألوان من التدريبات .

والأطفال الذين لايستبصرون أن للغة المكتوبة مغزى ، لن يحققوا – مطلقا – معنى تلك النصوص ، فى حين أن من لديهم ذلك الاستبصار يعرفون تماما أنها تدريبات خطأ ، لاقيمة لها .

الاستبصار الثانى : اللغة المكتوبة مختلفة عن اللغة المنطوقة : كان الاستبصار الأول معنيا أساسا باللغة المكتوبة فى صورة كلمات مستقلة ، أو مجموعات صغيرة من الكلمات مثل اللافتات ، والعلامات . وهذه الأنواع من

الكتابة تكاد تكون وظيفية فى مواقف الحياة ، وتعتمد عليها ، ولايفهم معناها إلا استنادا إلى المواقف والمقامات ذاتها شأنها شان اللغة المنطوقة التى تجرى فى المواقف ولاتفهم إلا فيها .

وأما هذا الاستبصار الثانى فيعنى باللغة المعتمدة على السياق ، أو بالنص القائم على السياق لا الموقف ، وهذا معناه أن السياق - التركيب والدلالة - هو الذى يقيم معنى النص ، لا المواقف وما فيها من تكوينات فيزيقية وبيئة طبيعية ، ومواد بشرية .

وكما قيل من قبل : فأعراف الكتابة والكلام ليسا شيئا واحدا ، وأن اللغة المكتوبة لاعمت ذاتها لتكون مقروءة . والأطفال الذين يرون اللغتين : المنطوقة ، والمكتوبة ، متماثلتين ، يعانون صعوبات فى التنبؤ وفهم تقاليد كليتهما ، ومن ثم يعانون صعوبة فى تعلم القراءة ، ولن يفهموا.

ثم يفشلون فى ألفة الطريقة التى تعمل بها اللغة المكتوبة . وليس أمرا ذا بال النص على تلك الفروق بين اللغتين ، ولا قواعد اللغة المنطوقة ، من قبل أن يدرك الأطفال مغزى هذه اللغة ؛ فالفروق والقواعد لاتعلم لغة ، ولاتضمن إنتاجها .

وإنما الذى يضمن إنتاج أى لغة : الأنغماس فيها ، وفهم استخدام الكبار إياها ، واستخدام اللغة ذاتها فى الحياة تواصلا ، وفكرا ، وقضاء حاجات وتعبيرا عن أغراض ، وتحققا من الفروض ، وتلقيا تغذية راجعة تثبت الاستعمال ، أو تدحضه وتصوبه .

واللغة المكتوبة متعددة الزوايا ؛ حيث يمكن أن تتناولها الاختبارات فى كافة أجزائها وفى وفرة من الأسئلة ، وهذا راجع إلى الاتساق الموجود فى

النصوص المكتوبة • لكن كيف يكون فى وسع المبتدئين أن يدركوا تمايز اللغتين ؟ وهذا لايكون إلا بالقراءة ، أو باستماع من يقرأ .

وعندما تفشل تنبؤات طفل عن اللغة المكتوبة ؛ لاعتماد هذه اللغة على المنطوقة فى تصوره ، فهنا لابد من تدعيم الفروق بين هاتين اللغتين .

وأهم نصوص مكتوبة تؤلف بين الطفل وأعراف الكتابة ، هى القصص ، والتاريخ ، والأساطير ؛ فكلها أنواع تعبر بحق عن اللغة المكتوبة التى أبدعت لغرض ما من خلال تقاليد ، وأعراف ، وأنماط مميزة معروفة لاتخطئها العين ، وتختلف كل الاختلاف عن النصوص المكتوبة المدرسية ، من حيث الطول ، والمعنى ، والدلالة ، والثراء التركيبى .

وليس ثم دليل على صعوبة ما فى فهم الأطفال مثل تلك النصوص ، إذا قرأوها ، أو استمعوا إليها ، أكثر من تلك الصعوبة التى يصادفونها فى فهم كلام الكبار حولهم • وربما يعود فشل التلاميذ فى قراءة نصوص المدارس إلى أنهم لايتوقع منهم أن يقرأوها بأنفسهم ، فى حرية ، مثلما يقرأون القصص • والخرافات ، والروايات العاطفية ، والبوليسية • وإنما كتب المدارس مفروضة عليهم ، فيصعب قراءتها ، وتهزل ثمرتها.

ومعظم النصوص التى يجد التلاميذ ذواتهم فيها ، مشغوفين بها ويسهل تعلمهم إياها؛ تكون سهلة ، أو تصمم لهم لكى يسهل توقعهم إياها ، فهى إذن نصوص مصنوعة غير طبيعية • وعلى العكس تكون غير مألوفة لديهم ، وهذا مالا يوجد فى الكلام ؛ أن يصمم لهم ؛ وإنما يكون طبيعيا غير مصنوع وغير مفتعل ، يحياه الأطفال ، وإن لم يفهموه ، فضلا عن أن هذا الكلام

معتمد على الموقف الذى قد يعينهم على الفهم ، فى حين أن الكتابة تعتمد على السياق الذى قد لايكون مفهوما لديهم .

ويندر أن تكون نصوص المدرسة معينة على تنبؤات الأطفال لأنها مصنوعة، ولاتعنى لهم شيئا ؛ فيصعب عليهم فهمها وتظل فروضهم - إن وجدت - معلقة من دون تحقق منها ، فيعزفون عن النصوص ، ويهجرونها . وبعامة فاللغة المكتوبة أصعب تعلما من لغة الكلام ، وربما ينطق الأطفال مثل تلك النصوص ، لكن الشك كل الشك قائم فى أنهم ليسوا قارئيها ؛ بمعنى أنهم قد خلعوا عليها المعانى .

فى طرق تدريس القراءة : On Instructional Methods لم يكن عبثا أن تحاشينا الحديث عن أفضل برامج (أو أسوأها) لتعليم القراءة ، أو أفضل طرقها ، أو موادها ؛ لأن قصد الكتاب إنما هو فحص طبيعة القراءة ، لا النص على خطوات طريقة ما لتعليمها .

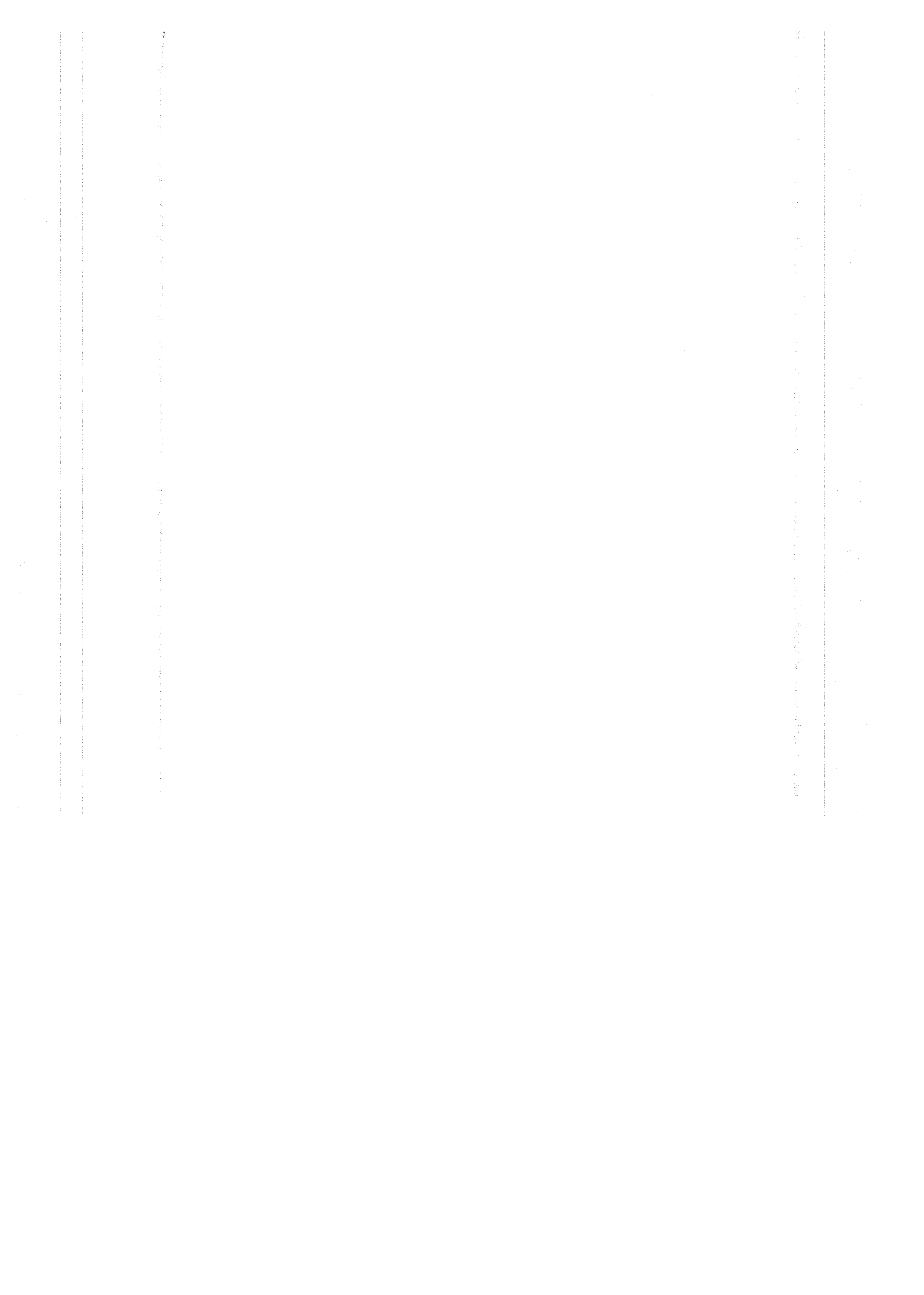
ولقد أشرنا مؤكدين ؛ إلى أن البرامج التعليمية لاتعلم القراءة ، وأن تعلم الأطفال إياها لايجيء من نصوص معدة سلفا ، وفقا لمهارات محددة نص عليها فى القراءة ضمن برنامج تعليمها ؛ فهذا كله لايزود الصغار بالفروق بين اللغتين : المنطوقة والمكتوبة ، ولايقدم للصغار ما يتعين عليهم ممارسته فى إحداهما . وإنما قد يرى الصغار من كل ذلك كيف تستخدم اللغة ،ومن ثم فلاتساعد البرامج الصغار أن يتنبؤا ، ولاتتنبأ لهم بما يلزمهم : معرفة ، وفعلا فى أى وقت ، ولاتزودهم بالفرص اللازمة للانهماك فى خبرات اللغة ،

والقراءة . وكل ما قدمناه من تحليل عمليتى : القراءة ، وتعلمها ، لايمكن ترجمته إلى نظام" System " فى تدريس القراءة ، وإنما يمكن ترجمته إلى بيئة وظروف ، ومقام وسياق ، يحدث فيها كلها ، فعل القراءة ، وفعل التعلم بعامة ، بغض النظر عما فى هذه "المقامات " من برامج تعليم . وفى هذه المقامات والسياقات يكون معنى اللغة : مكتوبة ومنطوقة .

خاتمة الفصل

إن تنبؤات القارىء ، واهتمامه ، وأعراف النصوص المكتوبة ، كلها يتفاعل سويا ليحدث التواصل من خلال اللغة المكتوبة، ويجعل خبرة القراءة ممكنة .

وألفة الصغار بأعراف لغة الكتابة ، والمعلومات غير البصرية التى تجعل للنصوص المكتوبة معناها ، وقيمتها ، كل هذا هو المطلب الأساسى لكل من القراءة ، وتعلم القراءة .



الفصل الثامن

دور المعلم فى تعلم القراءة

تناول هذا الكتاب ، فى شتى مناطقه ، كثيرا من ملامح طبيعة اللغة ، وطاقات العقل البشرى ، وحدوده ، وكل ذا مشتق من التجارب ، والملاحظات ، وتحليلات علماء النفس ، وعلماء اللغة ؛ حتى يظهر مقدار ما فى القراءة من تعقد ، وأنها عمل لايمكن تعليمه بشكل رسمى . ولعله قد ظهر أن الأطفال يتعلمون القراءة ، لا من خلال ما يفعله المعلمون ، وإنما يتعلمونها بالقراءة ذاتها؛ مما يوجب الحرص على توفير كافة الفرص اللازمة لإبداع الفروض ، والتحقق منها فى عالم ذى مغزى ، ومعنى وقيمة من النصوص المكتوبة التى يخلعون عليها المعانى ، ويمارسون القراءة ؛ فيتعلمون كيف يقرأون . وحسب تلك الأبعاد كلها يمكن تناول كافة التطبيقات التربوية المتسقة معها .وأقصى ما نسعى إليه – فى هذا الفصل – مناقشة الدور الحيوى للمعلم فى مساندة الأطفال أن يقرأوا ، وأنه لابد من الثقة فى هؤلاء المعلمين ، أكثر من تلك الثقة المزعومة فى النظم التعليمية ، وممارسات التدريس الرسمية ، وتلك الحزم التعليمية المعدة مسبقا ؛ ليتعلم الأطفال القراءة .

والقراءة – من وجهة النظر التى طرحت طوال هذا الكتاب – ترى المعلم ، لا على أنه مجرد متحكم فى صف مدرسى ، أو أنه إنسان يجيد التحكم فى قواعد التدريس ، ومواعيد حصصه ، ولا على أنه منفذ كل ما تتطلبه الأعمال الروتينية المدرسية ، وإنما ترى هذا المعلم ميسرا التعلم ، قائدا إياه ، لاغير.

والمعلمون – وحدهم – هم القادرون على تطوير الحدس ، والفهم ، وكل الاستبصارات اللازمة لمساعدة التلاميذ ؛ حتى يتعلموا كيف يقرأون . ويجب

على المعلمين ألا يفهموا – فقط – طبيعة القراءة الطلقة ، والطريقة العامة التى يتعلم بها الأطفال ، وإنما يجب عليهم – كذلك – أن يعوا بالأطفال الذين هم مسئولون عنهم ، وأن يكونوا حساسين لمشاعرهم الذاتية ، واهتماماتهم ، وما لديهم من قدرات فى أى وقت ، وكلها أمور أصعب على المعلمين من الإجراءات الرسمية فى البرامج التعليمية ، ومن ممارسات التدريس التى اعتادوها ، فضلا عن أنه ليس ثم برنامج تعليمى رسمى يظهر هذه الأمور .

ومن الحق أنه كلما كان البرنامج التعليمى رسميا مصمما جيدا كانت الأهمية القصوى منه أن يفهم المعلمون مدى قيمة التعليم والتدريس كلتيهما باهتمامات الأطفال ، وحاجاتهم ، ومطالبهم .

ممارسة القراءة : THE PRACTICE OF READING

يمكن تلخيص أهم ملامح دور معلم القراءة فى أنه ينبغى أن يكون متأكدا أن لدى الأطفال تمثيلا مدققا ، وتصورا واضحا عن القراءة ؛ يستخدمونه بالفعل لأغراض ذات معنى ، لا مجرد أداء روتينى ، وأن يساعد الأطفال فى أن يحققوا ذاتيا تلك الأغراض .

وحينما لايرى الأطفال اتصالا قويا بين ما يقرأونه ، فلابد للمعلمين من أن يزودوهم بالأنموذج اللازم الذى يعينهم على إيجاد ذلك الاتصال القوى . وحيثما لايجدون ما يشغفهم فى القراءة فلابد للمعلمين من أن يوجدوا المواقف التى تستثير التلاميذ ، وتكسبهم الرغبة فى خوض تعلم القراءة .

ولا يستطيع أحد أن يعلم طفلا ليس مهتما بالقراءة ، القراءة ، ولايمكن للطفل أن يتعلم القراءة شفاهة ، من مجرد تعليمات رسمية مجردة تؤكدها برامج

تعليم القراءة ، فضلا عن أن مجرد الحكايات ، والكلام ، لايخلقان شغفا ، ولا اهتماما لدى الأطفال .

وعندما يصادف الأطفال صعوبة فى القراءة ، فعلى المعلمين مساعدتهم ، وتزويدهم بما يودون قراءته ، لاما تصر عليه ، وتفرضه ، برامج التعليم . ويمكن – جزئيا – تقديم تلك المساعدة بتنمية الثقة فى نفوس الأطفال ، ليعاودوا خوض تجربة القراءة ، وتعلمها ، وأن يقرأوا لأنفسهم مستقلين قرائيا ، وفى أسلوب خاص بهم ، وأن يأخذوا المبادرة ، ويتحملوا المخاطر ، وأن يتاح لهم الحق فى ارتكاب الأخطاء فى التعلم ، وألا ييأسوا من عدم الفهم ، وأن يتقبلوا أن يكونوا – لبعض الوقت – فاشلين ؛ ليحاولوا مجددا .

وليس شرطا أن تتطابق نتائج تعلم الأطفال مع توقعات المعلمين • إن فهما جزئيا ، أفضل من اللافهم مطلقا • وشيئا فشيئا سيكتشف الأطفال أن أفكارهم ذات معنى ، وأن لها دورا فى تجويد تعلمهم القراءة ، وترشيدها . ولسوف يحتاجون من وقت إلى آخر مساعدة معلميهم ، والكبار من حولهم ، فى الإجابة عن مسائل محددة يطرحونها هم – الصغار – أنفسهم ، أو مساعدتهم فى القراءة ، على وجه العموم .

وجهة نظر الطفل : The child Point of View

من المهم أن يظل المعلمون متأكدين من أن القراءة مفهمة مفهومة شاملة معا.
ويمكن أن تسمح للأطفال أن يحكموا بأنفسهم على المواد المقروءة ، وألوان النشاط المقدم إليهم : جودة ، أو غيرها .

ولن يكون – بحال – ثم فهم ، ولن يستمع الطفل إلى أى مادة لغوية لاتعنى له شيئا ، ولا قيمة لها عنده ، ومن ثم لن يكون ممكنا أن نتوقع من الأطفال

أنفسهم أن يقرأوا تلك المواد . ومهما يكن أمر صيغ المقروئية ، فلا تغنى عن تفضيلات الأطفال فى المواد المقروءة ، ومهما ترتفع درجات تحصيلهم قرائيا، فليس لها ثبات ، ولاحقيقة لها فى عقول الأطفال مالم يندفعوا من دواخلهم لتعلم القراءة ، وممارستها فعلا لا قولا ، ولا شرحا . ويجب ألا يخشى المعلمون من انهماك الأطفال قراءة فى سهولة ، ويسر ، ثم لايتعلمون شيئا ؛ فما داموا يقرأون فهم يتعلمون عن القراءة كل شيىء ، ومن غير أن يقرأوا فلن يتعلموا كيف يقرأون ، والعكس صواب .

وما من شيىء يسهل وصفه لتأكيد أن القراءة ستكون أمرا ميسورا شاملا مفهوما لدى الأطفال ، وليس ميسورا تحديد مادة قرائية معتمدة لنضمن بها سهولة القراءة ، وتقدم إلى الأطفال . وعلى العكس فهناك من العوامل كثير مما يجعل القراءة صعبة ، ويعوق مسارها ، ويقلل تقدم الأطفال فيها ، ومن هذه العوامل ما يعود إلى المعلم ، ومنها ما يعود إلى الأطفال أنفسهم ، ومنها أخيرا ما يعود إلى المهمة القرائية .

ومن تلك العوامل – على سبيل المثال – التركيز على التفاصيل البصرية التى يمكن أن تسبب زيغ البصر ، وزيف الرؤية ، وتحمل الذاكرة قصيرة المدى بأجزاء صغيرة من النص لا معنى لها ، ولا قيمة لها كبرى فى عملية القراءة. والقراءة البطيئة مع الخوف من ارتكاب الأخطاء ، ونقص المساعدة عندما يحتاجها الأطفال ؛ لتحديد معنى ، أو للتعرف على ما فى النص ، أو المساعدة الإضافية التى لاصلة لها بالطفل ، بل قد تؤدى – على المدى الطويل – إلى عزوف الطفل عن القراءة ، وتعويده ألا يصوب نفسه بنفسه ، وهذا أمر أساس فى التعلم .وكل تلك الأمور مما يجعل القراءة عملا صعبا ، ويتصورها الطفل عملا متسما بالحدود الكثيرة إلى مدى يقلل كفايته فى استعمال

المعلومات غير البصرية ، فى خلع المعانى على ما يقـرؤه ، فـى حيـن أن مـا يجعل القراءة مفهومة لدى الأطفال ، إنما هو المساعدات التى يقدمها المعلمون لتيسير استخدام المعلومات غير البصرية .

ولايكفى أن يكون لـدى الطفـل - فـى أى موقـف مـن مواقـف القـراءة - قـدر مناسب من المعلومات غير البصرية التى تناسب هذا الموقف ، وقـدر مناسـب من الفهم اللازم ، وإنما يجب كذلك أن يكون الطفل حـرا فـى اسـتعمال هذيـن القدرين : فهما ، ومعلومات غير بصرية ، ولابد من أن يتطور لـدى الأطفـال استمتاعهم ، وولعهم بالمعرفة ، فضلا عن ثقتهم بأنفسهم . لكن هذين الأمريـن لن يتأتيا ابتداء ، وإنما سيكونان تبعـا للقـراءة نفسـها ؛ أى مـن قبـل أن يقـرأ الأطفا ل. ويجب ألا يتحاشى المواد المقروءة ، أو ألوان النشاط عديمة المعنى لـدى الأطفـال ، وكذلـك يجـب أن يكـون المعلمـون ذوى قـدرة علـى التشـجيع الفعال ؛ ليُسَاعِدَ الأطفال فى التنبؤ . وفى الفهم ، وفى الاستمتاع .

وأسوأ عادات القراءة على الإطـلاق ؛ أن يـرى الأطفـال النصـوص المقـروءة خلوا من المعانى ، ويصعب خلع المعانى عليها ؛ أو يرونها أمورا لاقيمة لهـا . وعندمـا يشـعر المعلمـون بعجـز الأطفــال عــن التعــامل مــع النصــوص ، ولايجدون شيئا بينهـا ، وبيـن قدراتهـم ، فـلا بـد مـن أن يغـير المعلمـون تلـك النصوص ؛ لأن الفهم لن يكون ، وسيبدد الوقت ، فضلا عـن أن الأصـل فـى التعليم تطويع المادة للمتعلم ، لا تطويعه لها . لكـن هـذا الأخـير هوالحـادث ، ولايحدث ذاك .ومحال أن يتعلم الطفل أمرين معا فى وقت واحد : كيـف يقـرأ ، والتمكن من المحتوى : نحوا كان أو غيره من ألـوان المعرفـة . ولـو قصـد المعلمون تعليم الأطفال كيف يقرأون ؛ فلابد مـن أن يقدمـوا لهـم مـواد قـراءة مفهومة ، أو يسـهل فهمهـا ، ولـو كـان القصـد هـو المحتـوى العلمـى للمقـروء

ليسر القراءة ، فلابد من أن يكون الطفل قادرا أولا على قراءة ذلك المحتوى في شكل ما من أشكال الطلاقة ، وأن يكون المضمون نفسه قد تعلمه الطفل بطريق آخر ؛ بحيث لايجمع بين المحتوى ، والقراءة معا . ومن تلك الطرق الأخرى : المحاضرات ، والعروض العملية ، والتسجيلات الصوتية ، والأفلام ؛ فتعلم القراءة - مثلا - لايمكن تأجيله حتى يتعلم الطفل القراءة ، فضلا عن أن تعلم القراءة لايتطلب مهارات الرياضيات . وخلاصة الأمر أن هذين : القراءة ، والرياضيات - مثلا - لايمكن تعلمهما معا في آن واحد .

سلوك الطريق الصعب في التدريس :TEACHING THE HARD WAY

يسلك المعلمون - في بعض الأحيان - طرقا صعبة في حل مشكلات تعترض سبيل التعلم والتعليم ، مثلما يتوقعون أن يحسن ضعاف التلاميذ قرائيا سرعة قراءتهم ، في حين أن هؤلاء الضعاف تقل جهودهم في القراءة عن رفقائهم المجيدين قرائيا ، وهكذا أمر لايتأتى حدوثه .

وعندما يصادف الأطفال مصاعب في فهم النص ، يقدم لهم المعلمون تدريبات على كلمات منفصلة ، وعلى نطق الأصوات ، في حين أن مشكلات تعرف الكلمات قد توجد اهتماما بتعرف الحروف ونطق الأصوات ، وهذا معناه أن المعلمين يقدمون الحلول الأصعب ، ولايقدمون على الحلول الأنسب . والحق أن تعرف الحروف ، ونطق الأصوات لايمكن تعلمهما في صورة جزئية مبتسرة ، وإنما يسهل تعلمهما جميعا عندما يكون التعلم وظيفيا ، وعندما يكون سياق التعرف هو الكلمات ، وكذلك عندما تكون الكلمات داخل جمل ، في فقرات ،وهكذا حتى النص المتصل في تتابع ذي مغزى ، ومعنى ، وقيمة . وعادة فالقارىء الجيد يتمكن من تعرف الحروف والأصوات والكلمات ، لكنها أمور لم يتمكن منها ابتداء ، وإنما تمكن منها نتيجة تمكنه من القراءة

أولا . وكذلك فالقارىء الجيد متمكن من أجزاء الكلام ، وقواعد اللغة ، لا نتيجة تدريس رسمى ، وإنما لتمكنه من القراءة وممارستها دوما ، فكلها أمور تعد نتائج لا أسبابا ؛ من نتائج عملية القراءة ، ومن ثم فالتدريبات الصماء والتدريس النظرى لايكون مهارة ، ولايكسب التلاميذ قدرة على القراءة ، وإنما القراءة تكسب القراءة .

وفى هذا السياق يجب التأكيد على أن المعلومات النظرية لاتكون قارئا؛ فمثلا عندما أبدع تشومسكى" نظرية " النحو التحويلى" لتكون بمثابة طريق فنى لتحليل اللغة ؛ اعتقد كثير من الناس أنه لابد للأطفال والمتعلمين – من أن يتمكنوا من قواعد تلك النظرية ؛ حتى يتعلموا القراءة ، ومن ثم ظهر ، فى ممارسات التدريس ، ألوان من النشاط النظرى القائم على معطيات تلك النظرية ، والتدريب المكثف على التمارين التحويلية لفهم البنى الظاهرة ، كما تتأتى عن بناها العميقة فى اللغة المكتوبة ؛ ظنا منهم أن مثل هذه التدريبات تحسن قدرة الأطفال اللغوية ؛ وبعد ذلك عنى علماء النفس بتعليم الأطفال الأفكار النظرية التى تساعدهم – فى ظنهم – على تعرف الحروف والكلمات - والأطفال غير المتمكنين فى حروف الأبجدية ، ولا من تلك التدريبات النظرية يشخصهم معلموهم على أنهم لايملكون – بالقدر الكافى – الملامح المميزة ، ومن ثم فهم – الأطفال – عاجزون عن التمييز بين الحروف والأصوات ، فى حين أن هؤلاء الأطفال أنفسهم لم يخلطوا – فى الواقع – بين ثمار الطماطم وثمار المانجو ، ولا بين السكين والملعقة ، ولا بين الجبن ، والحلوى ، ولا بين القطار ، والسيارة ! .

ولقد ازدهرت برامج تعليم القراءة اعتمادا على الطريقة الصوتية ، وازدهرت كذلك ، المواد التعليمية المستندة إلى هذه الطريقة ؛ عندما عنى علماء اللغة

بالعلاقات القائمة بين الصوت ، والتهجى فى اللغة ، وأخيرا جدا أصبح هناك من البحوث النادر جدا ما يعنى بتعليم التنبؤ . وفى كل تلك الحالات ، فالمفهومات التى رآها العلماء فروضا مفيدة ، أو أنها تكون النمط"المفهومى" فى محاولاتهم فهم نظام اللغة ؛ أصبحت كلها من المتطلبات الأساس اللازمة لتعلم القراءة ، فى حين أن هؤلاء العلماء أنفسهم لم يوضحوا كيف يتاتى للتلاميذ فهم تلك الأمورمن قبل أن يكونوا قارئين .

ويتزايد الاهتمام بالفهم ؛ على أساس أنه أصل التعلم ، كل التعلم ، لكن فى الوقت ذاته نما إحساس متزايد بأن الفهم نفسه ينبغى أن يكون أمرا قابلا للتعلم من لدن الصغار فى صورة مايسمى " مهارات التعلم " التى يمكن أن تدرس فى معزل عن الفهم ذاته . وليس مقصودا أن يفهم القارىء أننا ندعو إلى أنه ليس هناك شيىء يمكن تعلمه ، إذ إن الأطفال لايعلمون حروف الأبجدية ، أو ينمو لديهم رصيد من الكلمات فيما يشبه القاموس اللغوى ، أو لايفهمون العلاقات بين تهجى حروف الكلمات ، وأصوات الكلمات والحروف نفسها .

كلا ، لم نقصد كل ما سبق أن يكون إبتداءً فى تعليم القراءة ، بل إن ما تصورنا أن نقوله :إنها أمور تسفر عنها عملية القراءة ، وتعلمها ؛ فهى إذن نتائج لاحقة ، ولايمكن أن تكون أسسا تجىء ابتداء • ولا معنى لتحديد المهارات القرائية التى تيسر القراءة ، أو التى يقصد إليها من تعلم القراءة ضمن أى برنامج لتعليمهامن قبل أن يمارس الأطفال أنفسهم القراءة ذاتها ، وينخرطوا فيها ، ويعاونهم المعلمون ، ويصوبون أخطائهم ، ومن قبل يسمحون لهم بارتكابها ، وألا يخشون من عدم الفهم ، وأن يبادر المعلمون بالمعاونة ، عندما يطلبها التلاميذ ، وعندما تكون واجبة لامحيد عنها . ويتوقف الطفل ، فى أثناء القراءة ، لخطأ ارتكبه ، فيبادر المعلم بتصويب

الخطأ ، ليردد الصف ما يراه المتعلم صوابا . ومثل هذا الأسلوب عقيم ؛ لأن الطفل القارىء يقاطعة المعلم كثيرا ، فلا يندفع فى مساره حتى يعتاد الطلاقة.
أما بقية الصف فتردد أمورا لايعرفون لها مبررا ، وليس فى وسعهم إلا أن يكونوا ببغاوات ، والأهم من كل ذا أن يسأل المعلم دوما - عند أى توقف من الأطفال : ما سبب التوقف عند هذه النقطة بالتحديد ؟

الخطوات الأولى فى تعليم القراءة : THE FIRST STEPS

ليس هناك - فى ظنى - ما يمكن أن يكون خطوة أولى فى تعليم القراءة ، أو خطوة أولى فى أى درس من دروس تعليمها ؛ فالقراءة لاتجزأ ، ولاترتب أجزاؤها منطقيا لتحديد نقطة بداية • ويبدأ الأطفال القراءة بمجرد أن يتكون لديهم الحدس اللازم بأن النصوص المكتوبة المعروضة عليهم ؛ ذات مغزى ، وذات قيمة ، وكذلك يدخلون عالم القراءة من مجرد قصة مثيرة تشغلهم فى أثناء قصها شفاهة عليهم ، وتبدأ القراءة عندما يتعرف الطفل على أول كلمة من كلمات النص المكتوب.

وكما قيل ؛ فالمعلومات غير البصرية أمر غاية الأهمية فى تعليم القراءة ، وتعلمها ، وهى المعلومات التى تعد صدى لما هو مستقر فى النظرية العقلية عن العالم الفيزيقى فى أدمغة الأطفال ،والتى تعد النصوص المكتوبة صورة من ذلك الصدى ، ومتضمنة إياه ، معبرة عنه ، وعن اللغة المنطوقة التى يسمعها الأطفال ليل نهار . وليس ثم ضرورة محددة لمعرفة سابقة باللغة المنطوقة ، لتكون أساسا للقراءة ، وإنما كل المهم هنا ، والكافى ؛ أن يكون لدى الأطفال نص مكتوب يقدم معنى ، ويقوم على مغزى ، ويحقق قيمة . وكل ما يحدث فى القراءة إنما هو نتائج القراءة ذاتها . وليس صوابا أن هناك عمرا معينا لبدء القراءة ، وتعلمها ، فمن الأطفال من يتعلمها تلقائيا عند

سن ثلاث سنوات ؛ مما يعنى أن الأكبر سنا قد يتعلمونها فى شهور . وكثير ممن قرأوا مبكرا ، وكانوا متوسطى الذكاء ، ومن أصول اجتماعية متواضعة ؛ قرأوا لأنهم وجدوا القراءة عملا مفيدا لازما للتعلم ، يدفعها ، وتدفعه ، وهما معا : التعلم والقراءة ، لازمان متلازمان لاترتيب بينهما ، ولا مفاضلة ؛ ومن دون وعى بما يحدث فيها داخل العقل البشرى .

وتعلم القراءة لايحدده عمر عقلى ، وإنما يحدده كون القراءة – فى نظر الطفل – عملا مفيدا يحقق حاجته ، ويشبع أغراضه ، ويزيد ثقته فى نفسه ، ويجعله مختلطا بالعالم المحيط به ، وبالواقع تأثيرا فيه ، وتأثرا به . وشبيه بما سبق ، فليس ثم شرط عقلى للاستعداد القرائى ؛ فيستعد الأطفال لتعلم القراءة عندما يكون لهم غرض ، وتتاح لهم الفرصة للقراءة ، لافى البرامج المدرسية الرسمية ، وإنما قبل ذلك من خلال الصحف والمجلات والإعلانات ، وأدلة الهواتف ، وغيرها من اللافتات ، وأسماء الشوارع .

وفى السياق التعليمى ، غالبا ما يتصل الاستعداد للقراءة بشكل التدريس ، ومطالبه ، أكثر مما يتصل بالقراءة نفسها ، فإذا كان التدريس مؤكدا على معرفة أسماء الحروف فالطفل الذى لايستطيع التمكن من تلك الحروف الأبجدية ليس مستعدا للقراءة . وإذا كان التدريس يتطلب اهتماما بأنماط الأصوات المعينة فى اللغة المنطوقة ، فالطفل الذى لايعرف – حينئذ – تلك الأصوات ليس مستعدا لتعلم القراءة . والطفل الذى لايستطيع قول أى شيء عن الكلمات والجمل التى قد يتطلبها التدريس هو – كذلك – طفل غير مستعد للقراءة . لكن هذا كله لاصلة له بالقراءة ذاتها ، وفى الوقت نفسه فكل ما سبق هو ما يعنى به تعليم القراءة فى البرامج الرسمية فى المدارس ! ومن الصعب رؤية نوع الحالة الفيزيقية ، أو العقلية ، أو الانفعالية المطلوبه ليكون الطفل

قادرا على تعلم القراءة ؛ بعيدا عن الاستبصارين المشار إليهما فى ختام الفصل السابع .

ولاتختلف القراءة جذريا عن مختلف ألوان النشاط الإنسانى ، وإنما هى نشاط يجب أن يلابس مختلف الوان النشاط فى حيوات المتعلمين : بصرا ، ولغة ، وعقلا . وليس ثم ما يقال له : اليوم السحرى الذى يتحول فيه الطفل من (قارىء قبلى) إلى (متعلم) ، وليس - كذلك - ثم يوم مشهود يكتمل فيه التعلم ويتخرج فيه المتعلم من النظام التعليمى .

وليس هنالك من يسمى (القارىء الأنموذجى المكتمل) ، ومن ثم فلابد لنا جميعا من أن نواظب ، وأن نداوم على التعلم . ومن الميسور أن يتعثر القارىء المجيد ، ويعجز عن القراءة ، سواء بسبب اللغة ، أم الموضوع المقروء ، أم المعلومات غير البصرية اللازمة لخلع المعنى على المقروء . فكل ما فى الأمر - فى حال غير المجيدين قرائيا - أن هنالك ما لايستطيعون قراءته ، ولكنه فى غالب الأحوال - لدى مجيدى القراءة - ثم بعض كلمات قلائل لايستطاع قراءتها .

إن تعلم القراءة يجب النظر إليه على أنه عملية لخلع المعنى اللغوى المتعدد على كثير من السياقات التى تتضمن عديدا من النصوص المكتوبة ،وهذا أمر فى طبيعته ، متصل بخبرة المتعلمين ، ومقدارها ، وعمقها ، وشمولها.

طرق تعليم القراءة ، وموادها اللازمة :

METHODS AND MATERIALS

ليس من طريقة من طرق تعليم القراءة تراعى كل الاعتبارات التى طرحت فى هذا الكتاب ، ولايتوقع أن توجد مثل تلك الطريقة ، وذلك على الرغم مما

ينفق فى النظم التعليمية من أموال لتحسين طرق التعليم ، لا فى القراءة – وحدها – وإنما فى كل المواد الدراسية .

وفى حين أن كل الطرق الموجودة – حاليا – سيىء ، أو اسوأ من غيرها ؛ لأنها جميعا تقوم على نظريات فى القراءة ، غاية فى التهافت ، والتسطح ؛ فإن الاعتقاد فى وجود طريقة واحدة تصلح لتعليم كل الأطفال القراءة ، اعتقاد متناقض مع طبيعة الفروق اللازمة لدى كل التلاميذ .والبحوث المعنية بطرق تعليم القراءة ليست ذات فائدة كبيرة فى هذا الصدد ، وإنما على العكس فتلك البحوث تظهر أن بعض الطرق صالح مع بعض التلاميذ ، ولاتجد طريقة واحدة صالحة لهم جميعا .

ومن المعلمين من يفلحون فى تعليم الأطفال القراءة ، بغض النظر عما يستخدمون من طرق . لكن مجمل ما سبق أن طرق التدريس ليست نقطة الأساس فى تعليم الأطفال القراءة ، وهذا أمر يدركه باحثو هذا المجال فى بعض بحوثهم ؛ يثبتون (متغير) الطريقة فى التصميمات التجريبية فى بحوثهم .
وليس خافيا القول : إن هناك من الأطفال من يتعلمون القراءة ، وإن بعض المعلمين يفلحون فى تدريسها مهما يكن أمر الطرق المستعملة ، والمتاحة .

ولسنا فى حاجة إلى بحوث تثبت أن ملايين الصغار يتعلمون القراءة قبل تلقى أى دروس منظمة رسمية فيها داخل المدارس مهما يكن نوع النظرية التى تستند إليها تلك البرامج المدرسية فيما يتصل بطبيعة القراءة ، وطبيعة تعلمها.
وكثير من الأطفال قبل المدرسة يتعلمون القراءة فى بعض البيئات التى تمتلىء بكثير من الكبار الأميين ، كما أن الأطفال فى البيئات الفقيرة ، والغنية يتعلمون القراءة وكلهم فى بيئات مختلفة الثقافات . وكثيرا ما نجد أطفالا حسنى المظهر لايعرفون القراءة ، فى حين أن من الأطفال دميمى المنظر

يقرأون ، ومن ثم فهناك حاجة ملحة متزايدة إلى أبحاث أكثر عمقا ، ورصانة ؛ لتحدد الذى ينبغى عمله ، وتقويمه ؛ مما يساعد كل الأطفال حتى يتعلموا القراءة ، وحتى يمكن التغلب على ما يصادفهم من عقبات فى هذا السبيل .

وعلى المعلمين ألا يعولوا كثيرا على طريقة بعينها من طرق تعليم القراءة ، وإنما عليهم التعويل على خبراتهم الخاصة ،ومهاراتهم فى التدريس ؛ فليس هناك من هو أفضل من المعلم قادرا على تحديد مطالب تلاميذه ، وما يشغفهم ، ومايصادفهم من مصاعب فى أى وقت من أوقات تعلمهم . ويجب – وفق ماسبق – ألا يسأل المعلمون أحدا معاونة فيما يجدر عمله فى تعليم الأطفال القراءة ، وإنما عليهم الاستزادة من المعرفة فى طبيعة القراءة ، وطبيعة عمل المخ الإنسانى ، وطبيعته التعلم الإنسانى ، فهذا كله من شانه معاونتهم ، وإقدارهم على اتخاذ القرارالمناسب داخل الصفوف .

ومهما يحاول الخبراء تقديم النصائح ، ومواد تلزم تعليم القراءة ، فليس ثم من هو أفضل من المعلم قدرة على تحديد أنسب الأراء ، وأفضل المواد اللازمة من بين كل ما قيل ، وكل ما قدم ؛ فالمعلمون – وحدهم – هم المسئولون عما يحدث داخل الصفوف ، لا الخبراء ، وهم أقدر الناس جميعا على فهم الأطفال من واقع معايشتهم إياهم فى الصفوف ، ومن ثم فهم الأقدر على اتخاذ القرار المناسب ، وأفضل المواد ، وتصميم افضل البرامج فاعلية فى تعليم تلاميذهم القراءة .

على أن ما سبق لايعنى هجران برامج تعليم القراءة ، كلا ، فعلى المعلمين الوعى بتلك البرامج وألفتها هى ومواد تعليم القراءة ، ومواد تدريسها ، ومختلف أساليب تعليمها ، على أن يظلوا هم وحدهم أصحاب القرار التعليمى داخل الصفوف ، والزمن اللازم ، والوقت المحدد لإجرائه مع مختلف

الأطفال . ومثل ذلك القرار لايأتى فجاءة ، كما لايكون خبط عشواء ، ولا قيمة له مالم يستندإلى معرفة ، وفهم .

ويجب ألا يثق المعلمون ثقة عمياء ، فى كل ما يفعلونه ، وإن أثمر نجاحا ، وإن فعلوه باقتدار ، فمن اليسير على المعلمين ، والجمهور عموما ، تقرير ما لايحتاج إليه الناس ، أو ما ليس فى حاجة إلى قرار ؛ فنحن نتصور دوما أننا تعلمنا ، أو قد درس لنا ، أو ندرس ، بطريقة ما طوال الوقت المتاح للتعلم • ونتصور – كذلك – أن التعلم وبخاصة تعلم القراءة ؛ أمر وثيق الصلة تماما ، كليا ، بطريقة تدريس القراءة التى اتبعت معنا ، وكأن المعلمين ،والأطفال لم يفعلوا شيئا فى مجرى التعلم ، وإنما الفضل يعود – زيفا – إلى طريقة التدريس .

وطريقة التدريس ذاتها لاتفعل كثيرا مما يضمن نجاح علم القراءة •وقد يوجد كثير من العوامل التى تعوقه ، فالخبرة ، والحدس اللذان يجب أن يثق فيهما المعلمون ، وهما أوثق الأمور التى تحدد سهولة القراءة ، أو صعوبتها لدى المتعلمين وما إذا كانت مفهومة ، أو بغير معنى ، وهل هى مثيرة أم تكف التلاميذ ، تحفزهم ، أم تحبطهم . وهكذا فلكى يفهم ما يعين الأطفال على تعلم القراءة ، فلابد من التمتع بالحساسية تجاه تعقد كل من : الطفل ، والقراءة كليهما .

ويجب ألا يكون نقص فى مواد تعليم القراءة ، ولا فى ألوان النشاط اللازمة ؛ حتى نتاكد من أن القارىء المبتدىء سينغمس فى نصوص مكتوبة ذات معنى وقيمة ، ومغزى . وفى وسع المعلمين والأطفال جميعا أن يوفروا مثل تلك المواد فى صفوف الدراسة ، ويجلبوها من البيوت ، وكذلك فلابد للمعلمين مع الأطفال من أن ينتجوا – لأنفسهم بأنفسهم – مثل تلك المواد ، بدلا من أن

يستهلكوا ما تقدمه البرامج والوزارات المعنية ؛ فالقراءة لاتوجد فقط ، ولاتجرى ، ولاتدار ، فى غير الكتب المقروءة .

وثم كثير من المواد التى يمكن إنتاجها تعاونا بين المعلمين وتلاميذهم مثل : القصص المحكى ، والشعر الخلقى ، والمسرحيات الممثلة ، والغناء الموقع ، والمذكرات المكتوبة ، والتعليقات المثبتة ، والقوائم المكونة ، والأحداث المدونة ، والصحف الملخصة ، والتعليمات المنفذة ، والرسائل المتبادلة ، وبطاقات الدعوات المصممة الموجهة ، والتعارف المدبر ، وبرامج حفلات المدارس المخططة المنفذة ، والندوات المدرسية المعقودة ، وإعلانات المدارس المعلنة ، والصحف المدرسية المنشورة ، وفواتير المقاصف المثبتة ، و"الألبومات " المصممة ، وكثير مما هو مصدر أفكار ، ومجال عمل ، وميدان خبرة ، وتأمل . وحتما لن يكون وقت المدرسة متاحا لكل ما سبق ؛ ولذا يجب إطالة وقت التعلم ، خارج المدرسة فى البيوت لتنفيذ تلك الأمور. ومع هذا فلا شيىء مما سبق فى وسعه أى ينبىء بأن كل الأطفال سيتعلم أن يقرأ فى سهولة ، ولكن ليس هذا هو المهم ، وإنما المهم ألا يكون فشل الأطفال فى تعلم القراءة معززا عدم القدرة على القراءة والكتابة ، من حيث هو مرض يصيب الأطفال ، غيرالقارئين ، ولا شفاء منه بغير تعلم القراءة .

وقد أشير – من قبل – أن ليس ثم ما هو فريد خاص بالقراءة وحدها بصريا كان أم لغويا ، ليس ثم دليل بصرى على مصاعب بعينها ، تخص القراءة وحدها ، مما لايعنى أن هناك تداخلا بين القراءة ، والأمور البصرية ؛ فالأطفال الذين يحتاجون إلى "عوينات" لن يجدوا القراءة ميسورة حتى يروا فى القراءة ، فى وضوح وثبات . وقليل ممن يعانون صعوبات فى فهم الكلام ، أو فى تعلم أى شيىء ، قد يرون – كذلك – القراءة عملا صعبا . ومع هذا

فليس من دليل على أن من يرون فى وضوح وثبات دون حاجة إلى عوينات، أو بها ، ولديهم قدرة على العمل اللغوى المنطوق حولهم ؛ وقد يكونون غير قادرين عضويا ، أو نفسيا على تعلم القراءة .

ولا يمكن إنكار أن بعض من يبدون أنهم عاديون ، قد يفشلون فى تعلم القراءة ـ لكن هناك أسبابا أخرى للفشل القرائى ، لاتمت بأدنى صلة إلى مصادر عضوية مسبقة ، أو إلى خلل وظيفى فى أى جزء من أجزاء أعضاء الأطفال ـ

إن الأطفال لايتعلمون مما يتوقعون فشلهم فيه ، ولا ما ليسوا فى حاجة إليه ، ولا مالا يرون له قيمة ، ولا ما هو مألوف لمعلميهم ، أو للمدرسة ، أو للنظام كله ، أو للبرامنج التعليمية ، أو للبيئة والثقافة التى يحيون فيها . إنهم لايتعلمون شيئا يكلفهم تعلمهم إياه عبئا ومشقة • ولايتعلمون إذا كانت "نظريتهم" عن القراءة خطأ ، ولايتعلمون إذا وثقوا ، أو علموا أن القراءة عمل لا قيمة له ، ولامعنى فيه .

اختبارات القراءة : READING TESTS

تعد الاختبارات فى عمومها – أساسا "بطريقة" بيروقراطية ، ولأغراض سياسية – أو هكذا أصل فلسفتها – لتصنيف التلاميذ ، وتقويم جهود المعلمين . وليس ثم اختبار فى القراءة قد ساعد التلاميذ فى أن يتعلموها • ولايوجد من تلك الاختبارات ذاتها مايدل على سبب فشل التلاميذ فى تعلم القراءة ، أو السبب فى عدم تمكنهم من تعلمها .

وثم مشكلات تتصل باختبارات القراءة ، تنبع من طريقين : أولهما اعتقاد زائف فى أن محتوى اختبارات القراءة ، أو اختبارات فهمها ، أو الاستعداد لها ؛ توضح ما يحتاجه الطفل ليتعلم القراءة ، وهذا زيف محض .

والثانى مفاده أن تلك الاختبارات لاتقدم شيئا إيجابيا لحساسية الأطفال الذين يفشلون فى القراءة ، أو يستجيبون لها على نحو سيىء .

ومثل تلك الاختبارات قد توضح ما يقدر الطفل على فعله فيما يتصل بتعلم القراءة ، لا بتعلم القراءة ذاته ؛ حيث إن المجيدين من الأطفال قرائيا يحققون علامات مرتفعة على تلك الاختبارات ، وغير المجيدين تتدنى علاماتهم على الاختبارات ذاتها.

لكن محاولة تدريب الطفل على التعامل مع تلك الاختبارات ، أو بعض أسئلتها ، لايعلم الطفل نفسه كيف يقرأ ، وإنما حساب عدد المرات التى زار فيها الطفل المكتبة قد يكون دليلا على تعلمه القراءة ، أكثر من تدريب الطفل على زيارة المكتبة ، فهذا الأخير لايضمن أن يتعلم الطفل القراءة ، ولن يرفع درجاته فى أى اختبار لها . ومع هذا فالاختبارات هذه ليست دليلا إلا على مدى استجابة الأطفال لما فى الاختبارات (مثل اختبارات الذكاء) ، ولما كان فى التدريب الرسمى فى حصص القراءة ، لا على تعلمهم القراءة فعلا .

وإذن فالأزمة الحق فى اختبارات القراءة ، وبرامج تعلمها أنها مجبرة فى التعامل مع القراءة بطريقة مصطنعة ؛ فأى إنسان – غير معلمى القراءة – فى وسعه – أو أى معلم أخر ، أن يحلل كتب القراءة ، ويحدد أهدافا سلوكية ، ثم يصوغ اختبارا فيها ، ليحدد بعد ذلك ما هو ملائم ، وما يجب تعلمه ، وفعله ، ومعرفته ؛ وكل هذا مما صيغت له الأسئلة . ولأسباب تتصل بالضبط والتقنين فلابد – فى زعم هؤلاء التقليديين – من تقسيم القراءة وتجزيئها أجزاء صغيرة ، ومناطق مختلفة ، ومطالب مسبقة ، ومن ثم فبرامج تعليم القراءة ، وحصص تدريسها ، واختباراتها ، كلها تعنى بظاهر الأمر والجزر

المعزولة فى عملية القراءة ؛ ظنا منهم أن هذه هى مكونات القراءة ؛إن كان للقراءة مكونات .

وقد تكون تلك الاختبارات قليلة الأثر فى إعانة الطلاب المستجيبين لها على نحو جيد ، ممن هم مجيدو القراءة ، ومن يرونها عملا ذا معنى ، لكنها قد تحبط غير المجيدين ؛ لأنهم قد ينسحبون منها ؛ لعدم إفادتهم من تدريبات القراءة والنطق مما كانوا يمارسونها فى الصفوف ، ولم يفهوها ، وإنما رددوا بلاهدف ، فضلا عن تدنى ذواتهم ، وثقتهم فى أنفسهم .

إن المعلمين ليسوا فىحاجة إلى اختبارات ليعرفوا أن تلاميذهم قد تعلموا ، أو أنهم مايزالون يتخبطون . وكل معلم يمكن أن يقول ، أو يجب أن يكون قادرا على قول : ما إذا كان تلاميذه قد حققوا تقدما فى القراءة ، لا من اختبار فيها ، وإنما من مجرد تحدثه مع تلاميذه .

وتعلم القراءة ليس مقياس "بوصات " مقسما إلى أسئلة ، وقطع معلومات متوالية بعضها فى إثر بعض ، كلا ، فليس ثم صعوبة أمام المعلم ليقرر مدى تقدم تلاميذه دون حاجة إلى اختبار ،ولا مدى تقدم تلاميذه فى الاهتمام خلال شهور معدودة من العام المدرسى .

وإذا كانت طريقة التدريس هى التى تنبىء عن تقدم التلاميذ ، دون المعلم ، ودون التلاميذ أنفسهم ، وإذا كانت الاختبارات هى التى تقرر ذلك التقدم ؛ فإن هذا معناه ن التدريس ذاته عمل لامعنى ، ولاقيمة منه ، ولاغناء فيه .

إن الاختبارات الجيدة عمل يتسم بأنه حدس عميق لدى المعلم ، ليؤكد له أن ما قام به مع تلاميذه ، إنما هو عمل ذو معنى بغض النظر عن نتائج الاختبارات التى ليست إلا إجراءات طبيعية لألوان النشاط التى انخرط فيها

التلاميذ فيمايتصل بتعلمهم القراءة.وأما اختبارات الانقرائية Readability ؛ فعلى المعلمين أن يكونوا قادرين دوما على الاختبار بأن تلاميذهم يجدون النصوص المقدمة إليهم مفهومة ، ومسلية ؛ وهكذا يعرف المعلمون أنفسهم ، تلاميذهم أنفسهم .

لكن "صيغ المقروئية "، و"معادلاتها " ، و"الحسابات " و"التقديرات " الميكانيكية " لانقرائية "النصوص لاتفسر إلا سلبا ، لا إيجابا . وما يقال عن "الانقرائية "، وتحليلها يوضح مستوى كلمات النص ، ومستوى لغته ، ونحوه ، وتعقده التركيبى ؛ يناسب صفا ما من الصفوف ؛ كل هذا قد يعنى أن تلك النصوص غير صالح لما عداه من الصفوف ، لأنه سيكون صعبا ، مع أنه من غير الضرورى أن يلقى الطفل سهولة فى انقرائية الجمل القصيرة ، لا الطويلة ، أو الكلمات الأقل عددا دون الأكثر عددا ، فهذا ليس عاملا مهما فى تعلم الكلام .

إن مستوى الانقرائية ليس دليلا على سهولة النص ، ولا صعوبته ، ولا إمكان فهمه ، ولعدم فهمه من طفل ما فى عمر ما ، وليس دليلا على أن الطفل الذى لايقرأ مثل هذا النص لديه خطأ ما فى قدرته على القراءة . والنصوص لاتركب بصيغ المقروئية ، ولا معادلاتها ، كما أن الالتزام بمعادلات الانقرائية لايضمن جودة انقرائية النصوص المكتوبة ، ولا فهمها ، ولا إثارة للتلاميذ أن يقرأوها • وكل ما فى الأمر أن ينظر إلى مقاييس الانقرائية على أنها مجرد طريق من طرق التأكد من مناسبة النص ، لا على أنها أمر حاسم فى الحكم على مناسبته التلاميذ • وأى شىء يترجم كميا ما يتصل بالطفل ، وبالقراءة يجدر النظر إليه على أنه يعنى بأمور أخرى غير العلاقات المتبادلة بين الطفل والنص ، فى محاولة فهم اللغة المكتوبة .

خاتمة الفصل

ليس متوقعا من أى نظرية فىالقراءة أن تغير العالم ، والصفوف المدرسية غاصة بالحالات العديدة ، والأمثلة غير المنتهية التى عرضت فى ثنايا الكتاب كله . لكن الملاحظ أن التعليم التقليدى يحرص على أن تدارالاختبارات ، وتنظم الصفوف ويوجه التدريس صوب الاختبارات . وما فنون اللغة إلا لافتات لا تعار عناية ، ولا اهتماما . ولا وجود لها فى تعليم اللغات ، والأطفال مصنفون ، مرصوصون فى فئات ، والمعلمون ليسوا إلا محاسبين : يعدون التلاميذ ، والعلامات ، والحضور والغياب . ولابد من اتباع مناهج ، ومقررات بعينها من جهات أعلا بعينها . ولابد من الحفاظ على شكل الروتين التعليمى ، ولابد من فلسفة التناحر والتنافس بين التلاميذ ، فضلا عن تكثيف الإثارة التى لايمكن تحاشيها.

وإنه لمن الحق أن كل ذا متداخل مع المعلمين والتلاميذ فى تعليم القراءة ، وتعلمها ، لكن يجب علينا أن نعرف جيدا ، أن قليلا جدا مما يجرى داخل الصفوف متصل بعملية التعلم الحقيقية ، فيما يتصل سواء بالقراءة ، أم بغيرها. وكثيرمن وقت المعلمين مكرس لضبط الصفوف ونظامها ، ومعظم ألوان النشاط مصمم لارضاء السلطات ، وذرا للرماد فى العيون ؛ اتقاء لشر السلطات الأعلى . والقليل النادر جدا من المعلمين من يستطيع تزويد تلاميذه بيئة تعليمية جيدة ، ومصادر تعلم مفيدة طوال الوقت .

وليس فى وسع أى نظرية للقراءة أن تغير تلك الأوضاع التعليمية المعهودة ؛ فالتغير المنشود لاتقدمه نظرية ، ولاتؤسسه مواد تعليمية مهما تكن جودتها ،

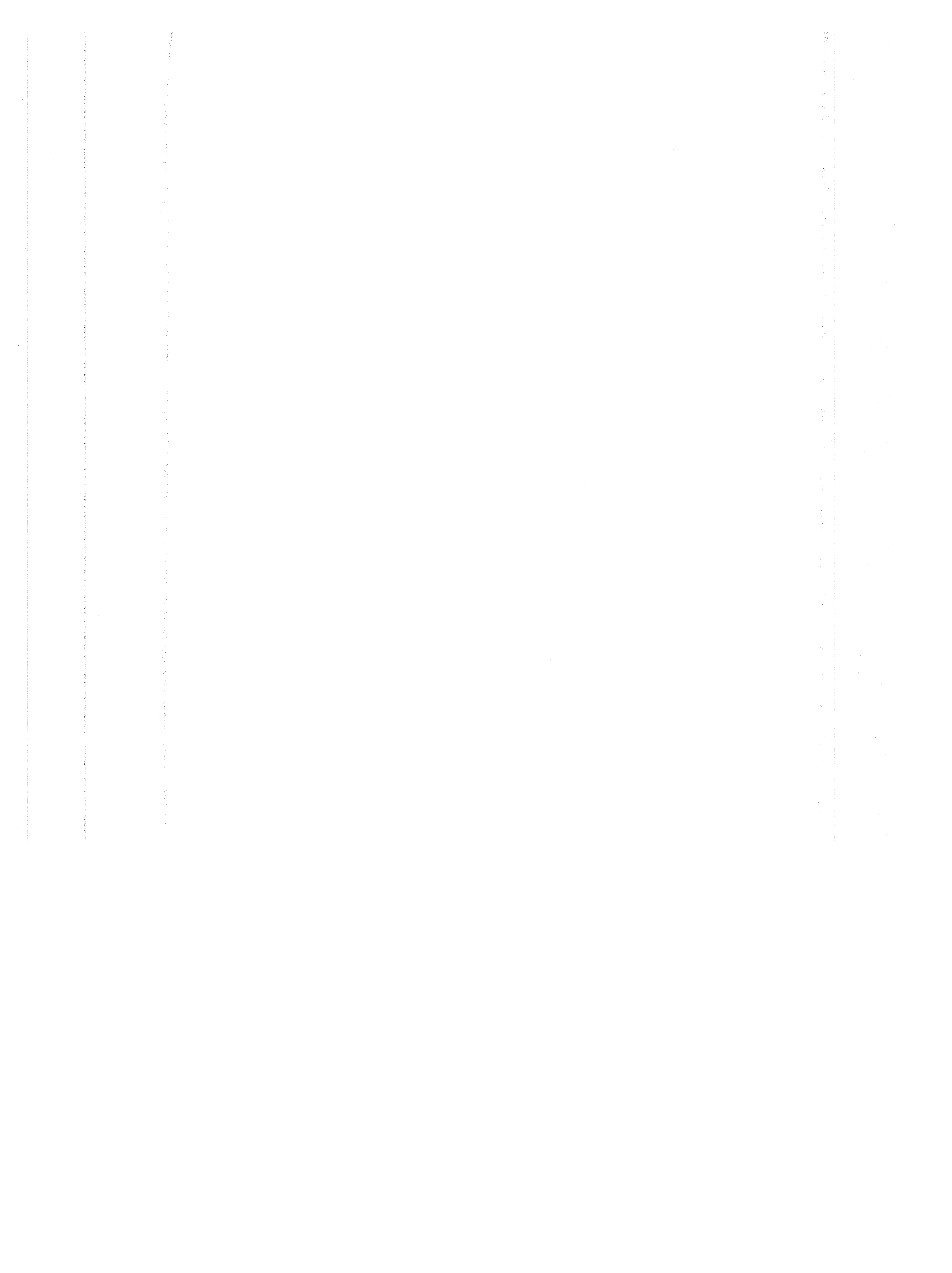
ولا معلمون واعون ، وإنما هذا التغير حادث باتجاهات الأفراد أنفسهم نحو التغيير ،والاقتناع به والحرص عليه ، والسعى إليه اقتناعا ، وصبرا ، وجلدا واجتهادا فيه .

ومسألة تعليم القراءة على المدى الطويل ، ليست إلا مسألة سياسية فى المقام الأول • وسواء أكان المعلمون قادرين على التغيير فى واقعهم ، وممارساتهم ، أم لم يكونوا قادرين ؛ فلا قيمةلهم مالم يعوا بعمق ، وبفهم أفضل طبيعة القراءة ،وطبائع التلاميذ ، وكيف يتعلمون القراءة .

وتلاميذنا فى مدارسهم واعون تماما أن ما يقدم إليهم من نصوص لامعنى له ولا قيمة ، وأن كل ما يقدم لهم إنما ليظلوا – بعيدا عن أهليهم – مقيدين فى المقاعد فترة من الزمن ، لمهام روتينية لامغزى لها لديهم ، ولا قيمة له كله فى مساعدتهم فى تعلم القراءة .

وأفضل ما يسهم فى تحقيق تقدم كبير فى تعلم القراءة هو طاقة الأطفال أنفسهم ،وجهادهم فى اشتقاق المعنى وخلعه على ما يعانون قراءته ، والسرور الناجم عن أى شكل من اشكال التفاعل مع النصوص المكتوبة • وما على المعلمين إلا أن يوجدوا الوقت اللازم لهذا التفاعل رغم كل القيود المحيطة بهم ، وبتلاميذهم ، كما أنهم جميعا _ المعلمين والتلاميذ – يمكن أن يكونوا شركاء فى التمتع بفهم القراءة .

وغاية ما سبق كله فللمعلم دور مركزى فى مساعدة الأطفال أن يتعلموا كيف يقرأون ، بتعديل الظروف ، و استثارة اهتمامات الأطفال ، وجعل القراءة ذات معنى إلى الحد الذى تعجز عنه الأهداف السلوكية التى مازلنا نتغنى بها فى التدريس .



معجم أهم مصطلحات الكتاب

١ - التعرف : Cognition

تنظيم معين للمعلومات في المخ، أو هو عملية تنظيم تلك المعلومات: (راجع مصطلح:Cognitive Structure)

٢ - الاصناف المعرفية: Cognitive Categories

مجموعة من القرارات العقلية اللازمة للتعامل مع بعض ملامح الخبرة، بوصف تلك الملامح شيئا واحدا ضمن الصنف.

أو هي سيغ مشتركة من السمات بين الافراد داخل الصنف الواحد. وكذلك هي إطار عمل ثابت لتطوير التركيب المعرفي.

٣ - المسائل المعرفية : Cognitive questions

هي المعلومات النوعية التي يكونها المخ ليتخذ بها قرارا من بين عدة بدائل متاحة. أو هي مدي التنبؤ.

٤ - التركيب المعرفي: Cognitive Structure

هو الصيغة الكلية لتنظيم المعرفة داخل المخ.

أو هو كل شئ يعرفه الشخص.

أو كل مايعتقده الشخص متصلا بالعالم الفيزيقي.

وقد يشار اليه علي انه الذاكرة طويلة المدي، او النظرية العقلية للعالم الفيزيقي في الدماغ البشري.

٥ - الفهم : Comprehension

هو تفسير الخبرة.

وهو ربط المعلومات الجديدة بما هو معلوم قبلا.

وهو الاجابة عن الاسئلة المعرفية.

وهو حالة انعدام الارتباك والفوضي.

٦ - السياق : Context

هو الاطار، او المجري الفيزيقي، او اللغوي، الذي توجد فيه الكلمات، ويحدد مدي البدائل (المعاني) التي يمكن ان تكتسبها، او تدل عليها، او تحتملها الكلمة في السياق ذاته.

٧ - اللغة غير السياقية: Context-dependent Language

هي اللغة المنطوقة، أو المكتوبة المتصل بعضها ببعض، ولاصلة لها بالمجري الفيزيقي الذي يضمها، وتحدث فيه.

٨ - الاعراف: Conventions

مجموعة التقاليد والقواعد، أو المبادئ التي يجب ان تراعي في السلوك بكافة أنواعه، ليكون له معني في مختلف تطبيقاته.

٩ - المستوى المعياري: Criterion Level

هو كمية المعلومات التي يحتاجها الفرد؛ ليتخذ قرارا ما، وتختلف باختلاف عدم التأكد الموجود في الموقف المراد اتخاذ القرار فيه.

١٠ - فك الشفرات المكتوبة الي اصوات: Decoding to Sounds

وجهة نظر في القراءة علي انها تحويل النص المكتوب اي اصوات منطوقة من خلال تدريبات التهجي.

١١ - البنية العميقة: Deep Structure

تشير الي الجانب ذي المعني من اللغة، وهي تفسير لكافة التحولات التي

مرت بها ، حتي استقرت عليه، البنية اللغوية الظاهرة.

١٢ – السمات الفارقة: Distinictive Features

هي السمات ذات المغزي في المبصرات، وهي -في القراءة مثلا- اي ملمح، وكل ملمح من المعلومات البصرية التي تسمح بالتمييز بين الحروف بوصفها بدائل، والكلمات، والمعاني.

١٣ – الانخراط: Engagement

هو تفاعل العقل مع العروض العملية، وكل نشاط يبذله الانسان مع الخبرات المقدمة اليه. وهو -كذلك- فعل التعلم ذاته.

١٤ – التوقعات: Expetations

راجع المصطلح (٣٠): Predections

١٥ – الملامح : Features

مجموعة من القواعد، أو الخصوصيات المعرفية لمجموعة من التوليفات الخاصة بالسمات المميزة التي تعين علي التعرف في عملية القراءة.

١٦ – تحليل الملمح: Feature Analysis

نظرية من نظريات تعرف النمط؛ تفترض ان الشكل البصري: مثل الحروف، والارقام، أو الكلمات؛ يتعرف عليها من خلال تحليل الملامح، وتحديدها في قوائم ملمحية.

١٧ – التغذية الراجعة: Feed back

هي المعلومات التي تعين علي اتخاذ القرار في فرض ما، صدقا كان او كذبا، مناسبا، أو غير مناسب، في التعلم.

١٨ - المعادل الوظيفي: Functional Equivalence

هو تحديد الصنف المعرفي بواسطة قوائم الملامح.

١٩ - النحو: Grammer

راجع المصطلح: Syntax (رقم ٣٩)

٢٠ - الفرض: Hypothesis

تشكيل معرفي مظنون للتفاعل بين متغيرين أو أكثر، يحتمل تأثيرهما في ظاهرة ما يرها الانسان. ويحسم امره بالتحقق منه تجريبيا، وهو -الفرض- يصلح ان يكون اساسا لعملية التعلم.

٢١ - التعرف: Identification

هو -في القراءة- نوع من اتخاذ القرار المعرفي بين مختلف البدائل مثل الحروف، والكلمات، والمعاني، ويستند هذا القرار علي تحليل المعلومات البصرية المتاحة في النص المكتوب.

٢٢ - المعلومات: Information

اي خصيصة من خصائص البيئة الفيزيقية، بحيث يكون من شأنها الإقلال من عدم التأكد، والإقلال من احتمال تعدد البدائل التي من بينها يتعين علي الشخص اتخاذ القرار.

٢٣ - التعلم: Learning

يقصد به تعديل التركيب المعرفي (راجع المصطلح ٤)، وإنشاء الاصناف المعرفية (راجع المصطلح ٢)، والعلاقات المتبادلة بين الاصناف، وقوائم الملامح المميزة.

٢٤ - الذاكرة طويلة المدى، Long-term memory

اجمالي معرفة الفرد ومعتقداته عن العالم الفيزيقي، بما في ذلك من ملخصات الخبرات السابقة، وأساليب التفاعل معها.

٢٥ - المعنى، Meaning

- مصطلح نسبي، غير مطلق، يشير الي التفسير الذي يخلعه القارئ على النص المكتوب.

- الاجابة عن مسألة معرفية (راجع المصطلح ٥).

- هو التفسير الذي يضعه الكاتب، متوقعا من القارئ ان يصل اليه.

- هو تتابعات الفهم.

٢٦ - الشئ ذو المعنى (عديم المعنى)، Meaning full (ness)

يعني -في القراءة- كون المقروء وثيق الصلة على نحو ما بأغراض القارئ، وتوقعاته وفهمه. وعكس هذا هو الشئ عديم المعني.

٢٧ - الذاكرة، Memory

راجع المصطلح (٢٤) ، والمصطلح (٣٥).

٢٨ - الضوضاء، Noise

اشارة أو اشارات لامعني لها، ولاتتضمن اي معلومات (راجع المصطلح٢٢).

٢٩ - المعلومات غير البصرية، Non visual Information

هي المعرفة القبلية (السابقة) التي من شأنها الاقلال من عدم التأكد دوما، وتسمح باتخاذ قرارات التعرف (راجع المصطلح ٢١)، في وجود اقل قدر ممكن

من المعلومات البصرية (راجع المصطلح ٤٦).

٣٠ - الإدراك: Perception

- هو كل قرارات التعرف (راجع ٢١).
- الوعي الذاتي بالقرار المتخذ.

٣١ - التنبؤ: Prediction

- هو الايضاح القبلي (السابق) للبدائل غير المتماثلة.
- هو فئة من البدائل المتبقية التي من خلالها يتخذ قرار التعرف في القراءة، من مختارات من المعلومات البصرية في النص المكتوب.

٣٢ - علم اللغة النفسي: Psycholinguistics

مجال بحث علمي مشترك بين علم النفس، وعلم اللغة، يدرس طريقة تعلم الافراد اللغة. وكيف يستخدمونها.

٣٣ - الترادف: Redundancy

- كمية المعلومات المتاحة من غير مصدر.
- في القراءة يعني تماثل المعلومات البصرية في النص المكتوب، وفي التهجي، وفي التركيب، وفي المعنى توزيعيا، أو تتابعيا. ويعكس الترادف المعرفة القبلية، والمعلومات غير البصرية لدى القارئ مما يتيح له استخدامها.

٣٤ - الدلالة: Semantic

هي الجانب ذو المعنى من اللغة. أو هو علم دراسة المعاني في اللغة.

٣٥ - الحساسية: Sensitivity

- حالة التعلم السابق التي يكون عليها المخ.

- الاستعداد للانخراط (راجع المصطلح ١٧).
- افتقاد التوقع بان التعلم لن يحدث، والتأكد التام من حدوثه.

٣٦ - الذاكرة قصيرة المدي، Short-term Memory

هي المحتوي المحدود، في اي لحظة من لحظات التعامل مع المعلومات البصرية المتاحة للعين.

٣٧ - الفرق ذو المغزي، Significant Difference

فرق في الخصائص الفيزيقية لأي حدث في البيئة، بحيث ان هذا الفرق يحدث قرار التعرف.

٣٨ - اللغة السياقية أو الموقفية، Situation-dependent Language

هي اللغة المنطوقة، أو المكتوبة التي تشير الي معني ما، ويوك لها معني مرتبط، وصادر عن الموقف الفيزيقي الذي تجري فيه اللغة بنوعيها.

٣٩ - البنية الظاهرة، Syrface Structure

كافة الخصائص الفيزيقية للغة. وهي -في القراءة- كافة المعلومات البصرية الموجودة في النص المكتوب.

٤٠ - التركيب، Syntax

هو الطريقة التي تنظم بها الكلمات في لغة ذات، وقد يشير الي الـ Grammer .

٤١ - النص، Text

أنموذج مكتوب من اللغة، منظم بدءا من الكلمة، وانتهاء بالكتابة كله، في سياق، ومغزي، ومعني، ووفقا لأعراف اللغة المكتوبة: حرفا، وتركيبا، ودلالة،

ويمكن ان يكون مفهوما، كما يمكن ان يخلع القارئ عليه المعني.

٤٢ - النظرية: Theory

- تستخدم في العلوم الطبيعية.
- عبارة عن ملخص لخبرات العلماء السابقة، وتستخدم اساسا لتفسير الخبرات الجديدة، والتنبؤ بالاحداث المحتملة في المستقبل.

٤٣ - النظرية العقلية عن العالم الفيزيقي: Theory of the world in the Head

- هي نظرية المخ.
- هي التركيب المعرفي.
- هي الذاكرة طويلة المدي.

٤٤ - النحو التحويلي: Theory for national Grammer

- هو جزء من النظرية العقلية عن العالم الفيزيقي لكل اللغات، ومن يستخدمونها.
- هو المعبر بين البنية العميقة للغة، والبنية الظاهرة لها.

٤٥ - عدم التأكد: Uncertainty

- هو كمية المعلومات المطلوبة لاتخاذ قرار التعرف، ويحكمه عدد البدائل التي يتخذ القرار من بينها.
- هو الإمكانية المدركة لكلبديل من المتاحة.
- هو المستوي المعياري الذي يتيح للفرد ان يتخذ القرار.

٤٦ - الفهم: Understanding

(انظر المصطلح رقم ٥).

٤٧ - المعلومات البصرية: Visual Information

-هي- في القراءة- كل المعلومات التي تتاح للمخ عن طريق العينين، من البنية الظاهرة للنص المكتوب بما فيه من علامات في الصفحة.

بعض الفروق الاساسية

في تعريف المصطلح:

عادة ماتزخر الكتب المعنية بالقراءة بمحاولات شتي لتعريف المصطلح (القراءة) في صورة تقرير لفظي مجرد يحددها -مثلا- علي انها «استخلاص المعلومات من النص المكتوب».

ومثل هذا التعريف لايقدم مايجب ان يصرفه القارئ عن عملية القراءة، ولايوضح الي اي مدي يختلف استخدام المؤلف الكلمات في النص المكتوب، عن استخدام مؤلف غيره، الكلمات نفسها.

وتعريف القراءة علي النحو السابق، ضيق، غير مفتوح، ويسبب كثيرامن الفوضي، والغموض، أكثر مما يحققه من الفائدة، ويترك الباب مفتوحا لاجتهادات العقول في تحديد مايرمي اليه التعريف. وهذه هي سمة اللغة؛ ان كلماتها ذات معان عدة محتملة؛ ممايزيد الخلط، ويزيد عدم اليقين لديه، ويقلل قدرته علي التنبؤ بالمعني المقصود الذي يتحكم فيه السياق الذي تجري فيه الكلمة.

القراءة والفهم:

ثم سؤال مهم جدير بالفحص مؤداه: هل القراءة متضمنة -بالضرورة- الفهم؟ وثمل هذا السؤال لايبدي شيئا من فعل القراءة، وإنما يقصد -فقط- الي

الطريقة التي تستخدم بها الكلمات.

وأقرب الاجابات احتمالا ان القراءة -احيانا- تزود القارئ بالفهم، واحيانا لاتزوده به؛ فما هو الحال في استمتاع قارئ ما بما يقرأ، أو حال قارئ لفترة طويلة دون ان يفهم عما يقرأه شيئا، ومثل هذه المرونة في كل من اللغة والقراءة، لاتوضح انسياب اللغة بقدر ماتكشف عما فيها من سمة الابداع أو الانتاج، كما يقول «تشوسكي».

ويفيد السياق دوما -ويجب ان يفيد- في وضوح المعني، وجعل القراء يستعملون الكلمات الشائعة، في طريقة غير شائعة، أو يخترعون كلمات غير مألوفة لأغراض مألوفة، ومنثم فالتعريفات النظرية لا طائل من ورائها.

وعلي هذا فلابد من تمييز بين حالين في القراءة: احدهما القراءة مع الفهم، والآخر القراءة من غير الفهم. ومن الممكن -بالطبع- نطق سلاسل من الكلمات دون فهم شئ عنها البتة، وهذا حال اطفال المدارس؛ حيث يغلب عليهم ألا يفهموا مما يقرأونه شيئا، أو لايفهمون كثيرا منه؛ لان النصوص المكتوبة لاتمثل لهم معني.

دواعي القراءة.

من الشائع ان يفرق المختصون بني نوعين من القراءة: الجهرية والصامتة، أو القراءة المركزة، والقراءة الموسعة، وهذا تمييز -في معتقدنا- زائف؛ لان القراءة هي القراءة فيها قاري، وفيها نص، وفيها المعني، وهنا فالنص المكتوب هو عالم الكلمة في اي مجال، وبأي مضمون.

وقد تختلف محاصيل القراءة في حين انها عملية واحدة لاتختلف مع مختلف النصوص، والمعول هنا لاعلي تلك التقسيمات الشكلية للقراءة، وإنما علي مقدار المعرفة السابة وعمقها، وعلي اهتمام القارئ، والتوقعات التي يمكنه

ممارستها ومن ثم فالفرق الحاسم في القراءة بين القراء ليس هو النص، وإنما غرض القراء، واهتماماتهم.

وثم فارق بين قراءتين: قراءة فهيا المعلومات نتيجة لفعل القراءة ذاته واخري تمارس لاجل القراءة ذاتها، فالاولي نفعية، والاخري جمالية، والاولي تجري لالتقاط شئ ما من النص، في حين ان الثانية تهدف الي الانغماس في النص ذاته. والاولي تتوقف بمجرد الحصول علي المضمون، وليكن رقم هاتف -مثلا- ولاتنتهي ولايتوقف قلق القارئ، ولاينخلص توتره بغير الحصول علي المضمون المقصود، وكانت القراءة مجالا للحصول عليه.

وأما القراءة الجمالية فلا تسعي الي مضمون ما، ولاالمعلومات مقصدها في اي مقروء لها، وإنما هدفها الاشتباك مع النص باستمتاع. والانخراط المرغوب فيه، وقد نكف عنها، أو نبطئ فيها قبل ان ننتهي من المقروء كله؛ لاننا لانريد الانتهاء من الاستمتاع، والخبرة فيه، ولامعه، ولايزيد لمثل هذه القراءة ان تنتهي، وكثيرا مايعترينا الضيق اذا حاول شخص ما ان يقطع علينا مثل هذه القراءة اذا اخبرنا بما سيجئ -بعد- في النص المقروء.

التعلم والتدريس.

قد يبدو انهناك ارتباطا وتلازما -في مجال التربية- بين هذين المصطلحين، لكن الملاحظ ان الاطفال يدخلون المدارس اول مرة، وقد بذلوا جهودا في التعلم في شتي المجالات، ومن شتي البيئات، ومن الاطفال مايبدون سرعة قرائية اول عهدهم بالمدارس. ومنهم من هم علي النقيض من هؤلاء؛ وكل ذا مما يؤكد ان ثم تعلما سابقا علي التدريس الرسمي. ومن حسن الحظ ان الاطفال يلحقون بالمدرسة وقد تعلموا أمورا كثيرة، ومن بينها القراءة، من قبل ان تكون تلك الأمور موضوعات يدور عليها التدريس الرسمي من المدارس.

والتعلم وبخاصة تعلم الكلام، عمل عقلي يوجد ظاهرا فيما يبديه الاطفال

من معان للاصوات، والضحكات، والتنهدات، وكل احداث البيئة التي يحيون فيها.

ومن الميسور ملاحظة التدريس، ولاكذلك التعلم، وإنما يستدل عليه بشكل غير مباشر. ولو سئل شخص ما عن اول عهده بتعليم القراءة، لقال: إن إنسانا ما علمه اسماء الاصوات، والحروف، والكلمات، وهذا معناه ان تعلم القراءة امر مرجعه الي العودة الي الاسس، وهذا موضع شك؛ لان تعلم القراءة ليس اساسه تعرف الاصوات والحروف والكلمات؛ فضلا عن ان المعلمين؛ معمي القراءة قد يسلكون في تعليمها سلوكا صحيحا لتحقيق ما خطأ، ومن ثم لايفيد المتعلمون مما يبذله المعلمون.

القراءة وتعلم القراءة.

لا خلاف علي ان هناك فرقا اساسا بين هذين المصطلحين. وليس ثم مهارات خاصة يجب ان يعلمها القارئ المبتدئ، وليس ممكنا تحديد تدريبات بعينها، دون غيرها لتسهم في جعل القراءة طلقة سهلة فضلا عن ان طلاقة القراءة جزء مهم من تعلم القراءة ذاتها.

ولايمكن تحديد لحظة ما، ولايوم ما في حيوات الاطفال ليتحول فيهما من متعلم كيف يقرأ، الي قارئ فعلا. ولابد لكل انسان من ان يقرأ؛ ليتعلم كيف يقرأ. وكلما قرأ الانسان تعلم المزيد عن القراءة. والقارئ لاوقت محددا لديه ليفرغ فيه من عملية القراءة، والفارق الاساسي بين بداية القراءة، والقراءة الطلقة محدد في ان الاول اكثر صعوبة من الثاني. بل ان القارئ الماهر نفسه تصادفه صعوبات في قراءة بعض المواد المكتوبة التي لاتشغفه، ولايميل اليها، ويضطر الي قراءتها، ومن ثم فالتركيز علي ماينبغي ان يفعله القارئ الجيد مرتبط بما ينبغي ان يتعلمه القارئ المبتدئ.



قائمة مختارة من مصادر الكتاب :

1 - Langlin, J., Aquiting Linguistic Skills: A Study of Sentence Construction in preschool children, in D.R. Olson, (ed.), The social Foundations of Language (New Yourk: Nerton, 1980).

2 - Bissex, Glenda L., Gnys at work: A child Learns to write and to read. (Combridge, Mass., Harvard University press, 1980).

3 - Caplan, D (ed.), Biological studies of Mental process. (Combridge, Mass.: M.I.T. Press, 1980).

4 - Davis, W.J. Frank, Teaching Reading in Early England. (London: Pitman, 1980).

5 - De Beaugrande, R. Designe criteria for process Models of Reading. Research Oucrterly. 1981, 16,2,261-315.

6 - Doehring, D. and M. Aulls, implications of Neisser's cognitive theory for Models of Reading A quisitions, Reading / Canda / Lecrute. 1981, I,1, 46-52.

7 - Durking, D, What is the value of the New Intrest in Reading Comprehension? Language Arts. 1981 (a), 58, I, 23-43.

8 - ---------, Reading Comprehension in Five basal Reader series, Reading Research quarterly. 1981 (b), 15,4, 515-544.

9 - Fricssion, K. Anders, William G. chase, and steve Falcon, A quistion of a memory skill, Science. 1980, 208, 1181-1182.

10 - Furness, David W., and M.F. Graves, Effests of stressing Oral Reading accurancy on Comprehension, Reading Psychology. 1980,2,I,8-14.

11 - Goodman, Kenneth S., Letter to the Editors, Reading Research Quarterly, 1981, 16, 3, 477-478.

12 - Goodman, Yertam., The roots of Literacy, 1980.

13 - Grahm, Steve, word recognition skills of Learning disabled ohildren and average students, Reading Psychology, 19802,2,I,23-33.

14 - Haber, Ralph N, and Lyn R. Haner, the shape of a word Can specify its meaning, Reading Research quqrterly, 1986,16,3,334-345.

15 - Haberlandt, K., Clair Berian, and Jenever sandson, the episode schema in stroy processing, Journal of verbal Learning and verbal Behaviour, 1980, 19,635-650.

16 - Hamill, Donald D., and Gaye Mc nutt, the Correlates of Reading, (Austin, Texas: 1981).

17 - Hiebert, El prieda H., Developmental Patterns and interrelation of preschool childten's prent a wareness, Reading Research quarterly, 1981,16,2,236-260.

18 - Just, Marcel Adam and patricia A. C., A theoty of Reading: From Eye Fixation to Comprehension, Psychological Review, 1980,87,6,329-354.

19 - Klatzky, R.L., Human memory: Structures and processes (2nd ed.)(San Francisco: Freeman, 1980).

20 - Kutas, M., and S.A.Nillyard, Reading sensless sentences: Brian potentials reflect somantic Anomoly, Sciene, 1980, 207,203-204.

21 - Mandler, G, Recognizing: The judgment of previous occurence, psychological Review, 1980,87,3,252-291.

22 - Mc Cusker, Leo x., Michel L. Hillinger and Randolph G.Bias, Phonological Recoding and reading, psychological

Bulletin. 1981,89,2,217.

23 - Minsky, Maruin, K-Lines: A theory of Memory, Cognitive Saence. 1980,4,117-133.

24 - Naylor, Hilary, Reading diability and Lateral Asymmetry: an information-processing analysis, psychological Bulletin. 1980, 87, 3-531-545.

25 - Olson, D.R. (ed.), The Social Foundations of Language and thought. (N.Y., Norton, 1980).

26 - Kosenblatt, L.M., "what facts does this poem teach you?", Language Arts. 1980,27,4-386-394.

27 - Searl, J.R., The intentionality of intertion and action, Cognitive science. 1980,4,47-70.

28 - Shuy, R.W., Four misconcepitions about clatity and simplicity, Language Arts. 1981, 58, 3, 557-561.

29 - Smit, F, Demonstraitions, Engagement and sensitivity (2): The choice btween people and programs, Language Arts. 1981, (b), 58,5.

30 - -------, writing and the writer. (New Yourk, Holt, Rinehart and winston, 1982).

31 - Walker, C.H., and Bonnie J.F. Meyer, Integrating information from Text, an Evaluation of currnt theories, Review of Educational Research . 1980,50,421-437.

32 - Weber, R.M., The study of oral reading errors: A. Survey of the Literature, Reading Research quarterly. 1980, 4, 96-119.

